

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS E SEGURANÇA SOCIAL
MESTRADO PROFISSIONAL**

**A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO
NEVES NO LIMIAR DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS MULTICÊNTRICAS**

Adelcio Menezes de Sousa

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA
2019**

**A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES NO
LIMIAR DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
MULTICÊNTRICAS**

Adelcio Menezes de Sousa
Graduado em Administração
Faculdade Zacarias de Góes (FAZAG) - 2009

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Pereira Mubarack Garcia

**CRUZ DAS ALMAS – BAHIA
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

S725a

Sousa, Adelcio Menezes de.

A Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves no Limiar da Avaliação das Políticas Públicas Multicêntrica / Adelcio Menezes de Sousa._ Cruz das Almas, BA, 2019. 98.; il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrária, Ambientais e Biológicas, Mestrado Profissional Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social.

1. Políticas Públicas. 2. Avaliação 3. Políticas Públicas - Diagnóstico. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrária, Ambientais e Biológicas. II.Título.

CDD: 361.61

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS, AMBIENTAIS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E
SEGURANÇA SOCIAL - PPGGPPSS
MESTRADO PROFISSIONAL**

**A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES NO
LIMIAR DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS
MULTICÊNTRICAS**

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Adelcio Menezes de Sousa

Aprovada em: 22 de fevereiro de 2019

Prof.^a Dr.^a Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Orientadora

Prof. Dr. Jesus Manuel Delgado-Mendez
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Examinador Interno

Dr. Aristóteles Pires de Matos
Embrapa Mandioca e Fruticultura
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

À minha querida família, em especial à minha amada esposa, Fernanda de Almeida Sousa.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o sentimento dominante por tantos motivos e tão especiais...

A Deus, pelo cuidado, proteção e permissão de ter chegado até aqui.

À minha querida família, pelo apoio e incentivo, pelo suporte nessa caminhada e por estar sempre presente, em especial a minha amada mãe, Hilda Menezes de Sousa, meu pai, meus irmãos e meus sobrinhos Andressa Nátaly e Victor Gabriel, minha fonte de inspiração.

A Fernanda Almeida Sousa, minha vidinha, pelo companheirismo, compreensão, completude e por acreditar em mim, mesmo quando eu desacredito. Não teria conseguido sem você...

À minha orientadora, Dr.^a Rosineide Pereira Mubarack Garcia, pela gratificante convivência, profissionalismo e incentivo à pesquisa, minha gratidão e admiração perpetua.

À Coordenação do PDCIS, especialmente a Cristiane Nascimento, pelo apoio, receptividade e por ser tão solícita.

À Direção da Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves, na pessoa de Quionei Araújo, pelas permissões e apoio para com o objeto desta pesquisa.

Aos presentes que o Mestrado me deu, amigos mais chegados que irmãos, Mila, Cibele, Darlany, Priscila, Thaison e Marcia, obrigado por tantos momentos inesquecíveis juntos.

EPÍGRAFE

“Aquilo que não se pode medir, não se pode melhorar”

William Thomson – Lorde Kelvin (1824-1907)

A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES NO LIMIAR DA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MULTICÊNTRICAS

RESUMO: Apresenta-se um estudo referente a avaliação de políticas multicêntricas, tendo como foco dois processos avaliativos submetidos à Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN) ao longo de 2017 e no primeiro semestre de 2018. A avaliação constitui-se a etapa de grande relevância do ciclo da política; sobretudo, no contexto das políticas públicas contemporâneas. Desse modo, avaliar e, para além disso, meta-avaliar torna-se uma necessidade latente na produção de diagnósticos substanciais capazes de subsidiar julgamentos sobre a validade da ação pública ou privada, quando esta se propõe a resolver um problema público, característica das políticas multicêntricas. As principais categorias teóricas da pesquisa contou com Cotta (2001), Heidemann (2009), Scriven (1991), Secchi (2011), entre outros. Para o alcance do objetivo, estabelecido em meta-avaliar os processos avaliativos recentes submetidos à CFR-PTN e seu processo formativo ofertado, foi utilizada a ferramenta da Lista Chave de Verificação de Avaliação, associada à Matriz SWOT, sob a perspectiva do método qualitativo e análise de conteúdo. Analisou-se, de início, separadamente, cada processo avaliativo, para posteriormente indicar o modelo de investigação comparativo, destacando-se as principais simetrias e distanciamentos. A coleta de dados foi efetuada a partir da análise documental das propostas, questionários e relatórios finais dos dois processos avaliativos submetidos à Instituição – Pesquisa “Projeto 1.000 Alunos” e Avaliação de Impacto do PDCIS. A partir dos resultados da meta-avaliação, observa-se que se tratou das primeiras iniciativas no campo da avaliação no Programa/Instituição; logo, oscilou entre a singeleza do questionário na primeira pesquisa e o rigor científico associado à metodologia robusta. Constatou-se que, mesmo utilizando metodologia e critérios bem estruturados, a pesquisa de impacto do PDCIS apresentou problemas estruturais, a exemplo do tempo limitado da aplicação dos questionários além da utilização de linguagem técnica distante da realidade dos sujeitos, pressupostos importantes a serem considerados nas futuras avaliações.

Palavras-Chave: Avaliação, meta-avaliar, diagnóstico, políticas públicas.

THE RURAL FAMILY HOUSE FROM PRESIDENTE TANCREDO NEVES IN THE THRESHOLD OF THE EVALUATION OF MULTICENTRIC PUBLIC POLICIES

ABSTRACT: It is presented a study on the evaluation of multicenter policies, focusing on two evaluation processes submitted to the Rural Family House from President Tancredo Neves (CFR-PTN) throughout 2017 and the first semester of 2018. The evaluation is the most relevant stage of the policy cycle, foremost in the context of contemporary public policies. In this way evaluating and, in addition, meta-evaluating becomes a latent necessity in the making of substantial diagnoses capable of supporting judgments about the validity of public or private action when it proposes to solve a public problem, characteristic of multicenter policies. The main theoretical categories of the research counted on Cotta (2001), Heidemann (2009), Scriven (1991), Secchi (2011), among others. In order to reach the goal established in meta-evaluating the recent evaluation processes submitted to the CFR-PTN and its decisive process, the instrument of the Key List of Verification and Evaluation associated with the SWOT Matrix, was used from the perspective of qualitative method and content analysis. Initially, each evaluation process had been analyzed separately, to indicate the comparative research model, highlighting the main symmetries and distances. The data collection was done from the documentary analysis of the proposals, questionnaires and final reports of the two evaluation processes submitted to the Institution - Research "Project 1,000 Students" and Impact Assessment of the PDCIS. From the results of the meta-evaluation, it was possible to observe that the first initiatives in the field of evaluation in the Program / Institution were treated; therefore, oscillated between the simplicity of the questionnaire in the first research and the scientific rigor associated with the strong methodology. It was verified that, even using well-structured methodology and criteria, the PDCIS impact research presented structural problems, such as the limited time of application of the questionnaires and the use of technical language that is far from the reality of the subjects, important assumptions to be considered in the future evaluations.

Keywords: Evaluation, meta-evaluation, diagnosis, public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Ciclo da política pública ou <i>policy cycle</i>	23
---	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Mapa do Baixo Sul da Bahia.....	32
Imagem 2. Foto aérea da Fazenda Novo Horizonte	36
Imagem 3. Modelo de Lista de Chave de Verificação, conforme Scrven (2007).....	52
Imagem 4. Modelo de Análise/matriz Swot.....	53
Imagem 5. Fluxograma da Avaliação de Impacto do PDCIS	56
Imagem 6. Atividade Rural exercida pelos alunos egressos da CFR-PTN.....	62
Imagem 7. PEPs Implantados no âmbito do processo formativo da CFR-PTN.....	64
Imagem 8. Produção de Banana segundo o Censo Agropecuário 2017.....	65
Imagem 9. Participação em cooperativas e outros grupos produtivos.....	69
Imagem 10. Taxa de desocupação.....	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Produção de alunos pesquisados por Casa Familiar	59
Gráfico 2. Nível de escolaridade por Casa Familiar	60
Gráfico 3. Exercício de atividade rural	61
Gráfico 4. Renda média mensal proveniente da atividade rural.....	63
Gráfico 5. Importância da Casa Familiar para os alunos egressos	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização do território	31
Tabela 2. Dados demográficos.....	32
Tabela 3. Índices Socioeconômicos	33
Tabela 4. Principais políticas públicas presentes no Baixo Sul da Bahia.....	34
Tabela 5. Dados Institucionais	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais regulamentações das políticas educacionais brasileiras	29
Quadro 2. Principais critérios usados para avaliações	39
Quadro 3. Sistematização de modelo lógico dos tipos de avaliação	42
Quadro 4. Atributos do Joint Committee	49
Quadro 5. Lista de Chave de Verificação de Avaliação aplicada à Pesquisa Projeto 1.000 alunos.....	66
Quadro 6. Matriz SWOT aplicada à Pesquisa Projeto 1.000 alunos.....	67
Quadro 7. Síntese dos impactos econômicos do PDCIS	71
Quadro 8. Lista de Chave de Verificação de Avaliação de Impacto do PDCIS	72
Quadro 9. Matriz SWOT aplicada à Avaliação de Impacto do PDCIS	74
Quadro 10. Aderências e distanciamentos dos processos avaliativos meta-avaliados.....	75

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEA	American Evaluation Association
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CDTMF	Campo Demonstrativo de Tecnologias de Mandioca e Fruticultura
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFA	Casa Familiar Rural das Aguas
CFAF	Casa Familiar Agroflorestal
CFM	Casa Familiar do Mar
CFR-I	Casa Familiar Rural de Igrapiúna
CFR-PTN	Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves
CVTT	Centro Vocacional Territorial Tecnológico
EES	European Evaluation Society
EUA	Estados Unidos da América
FBB	Fundação Banco do Brasil
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira
JSB	John Snow
KEC	<i>Key Evaluation Checklist</i>
MAIS	Metodologia de Avaliação de Impacto Social
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário

OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCIS	Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Programa das Escolas Associadas à UNESCO
PEP	Projeto Educativo-produtivo
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicilio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNE	Programa Universidade par Todos
PTDS	Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável
REUNE	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Educação Básica
SAF	Sistema Agroflorestal
SEAD	Secretaria Especial de Agricultura e do Desenvolvimento Agrário
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USAID	Agência Norte-Americana de Cooperação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES NO CONTEXTO DA POLITICA PÚBLICA	21
2.1.	CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	21
2.2.	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	24
2.3.	DE ONDE ESTAMOS FALANDO: O TERRITÓRIO BAIXO SUL DA BAHIA.....	31
2.4.	A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES	35
3.	AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DO MANIQUEÍSMO E DA COMPLEXIDADE	39
3.1	TIPOS DE AVALIAÇÃO	42
3.1.1.	Avaliação de Resultado e de Impacto	44
3.2	META-AVALIAÇÃO: A AVALIAÇÃO EM OUTRO PATAMAR	47
4.	PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1	ABORDAGEM	50
4.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	52
4.3	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	54
4.4	MODELOS DE ANÁLISES	54
5.	META-AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES	58
5.1.	AVALIAÇÃO DE RESULTADO: PESQUISA PROJETO 1.000 ALUNOS	58
5.2.	AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PDCIS.....	68
5.2.1.	Aspectos Econômicos	69
5.3.	SIMETRIAS E DISTANCIAMENTOS	75
6.	CONCLUSÃO	77
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICE A – MARCO LÓGICO DE INDICADORES DE QUALIDADE SUGERIDOS.....	84
	ANEXO I – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA PROJETO 1.000 ALUNOS.....	86
	ANEXO II - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE IMPACTO DO PDCIS.....	90

1. INTRODUÇÃO

A Educação sempre ocupou um espaço estratégico nas discussões e nas agendas governamentais, ora suscitando avanços, ora tomando caminhos sinuosos. Desse modo, situar a educação no âmbito da política pública e, para além disso, predispor-se a investigá-la no âmbito da avaliação e monitoramento se revelou igualmente desafiador e instigante, principalmente pelo quão polissêmico é o termo “educar”.

Acomodar a Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN) no arcabouço das políticas públicas educacionais, assim como percorrer os processos avaliativos submetidos à Instituição recentemente foi algo que se revelou singularmente motivador. Descreve-se aqui o contexto do ponto de partida no qual se originou o presente estudo.

Ingresso no quadro de colaboradores da Instituição em 2011, nove anos após sua implantação oficial e oito de funcionamento, quando deixo o quadro de servidores efetivo do município vizinho de Teolândia, Bahia, almejando novas oportunidades profissionais. À época, já graduado em Administração – curso concluído mediante o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), uma política pública até então recente no cenário brasileiro –, sendo filho de Agricultor Familiar e dona de casa, o prosseguimento dos estudos, aliado ao desejo da empregabilidade, era objetivo perseguido com grande ímpeto.

Com tantos outros jovens nascidos no Território de Identidade, Baixo Sul da Bahia, as oportunidades no mercado de trabalho são escassas. A região é uma das mais antigas do país, distando-se cerca de 300 km da capital baiana, possui riquezas naturais e grande potencial ambiental e econômico. O claro paradoxo Riqueza *versus* Pobreza é evidente. A pobreza alcança mais de 50% da população e a região possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,63 (IBGE, 2010). Com uma população de cerca de 359.121 habitantes, desses, 168.061 vivem na área rural¹, o que corresponde a 46,79% do total.

¹ Dados do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), atualmente reclassificado para Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (Sead), disponível em: <http://sit.mda.gov.br>, 2010.

Entre os problemas socioeconômicos do Baixo Sul da Bahia, destacam-se: atividade rural de subsistência, sem acesso às novas tecnologias; degradação do meio ambiente; ausência de perspectivas profissionais, em especial, para os jovens do meio rural; exploração do trabalho infantil; crescimento do êxodo rural, além da inexistência de condições materiais adequadas para os pequenos agricultores familiares. A renda *per capita*, em geral, é bastante baixa, sendo que na área rural é ainda menor. A estrutura fundiária é marcada pelas mini e pequenas propriedades, que são 80% do total, com presença maciça da mão de obra familiar (VIEIRA FILHO; FISHLOW, 2017).

Exercendo as funções condizentes com minha formação, inicialmente desenvolvi atividades no setor financeiro da CFR-PTN, mas logo fui convidado para o de captação de recursos e parcerias sociais da Instituição. Paralelamente, lecionava, na própria escola, a disciplina “Sociologia da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)”, já que o processo formativo é estruturado de forma integrada, ofertando o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Para tal, levou-se em consideração minha experiência como professor temporário de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação, no colégio estadual local.

Após a graduação, eu estava ávido por continuar os estudos. Por estar inserido em instituições que se relacionavam de alguma forma com a Administração Pública, encontrei, no Curso Especialização em Gestão Pública ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a oportunidade perfeita para prosseguir. Enfatiza-se novamente o papel preponderante de uma política pública, regulamentada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para a democratização do ensino superior nacional. O ex-ministro Fernando Haddad bem registrou sobre a importância da UAB: “(...) um dos instrumentos ideais para aumentar o acesso ao conhecimento e à certificação de competências no país.” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 13).

A Especialização agregou muito à minha vida acadêmica, pois conseguia transitar, de forma muito satisfatória, entre as questões educacionais e as inerentes à Administração Pública; além disso, havia a ambiência universitária, que me proporcionou grande salto no desejo pela pesquisa acadêmica.

Durante essa trajetória, frequentemente tive que conciliar jornadas duplas, trabalhar e estudar era e ainda é uma realidade. Essa condição de trabalhador-aluno, realidade de tantos outros jovens, é um fenômeno social recente e está relacionado

diretamente com a democratização do acesso ao ensino superior, informação confirmada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP), quando demonstra a expansão da oferta de vagas no ensino superior nos últimos 15 anos, em 2016 ofertou-se mais de 10 milhões de vagas, sendo que a rede privada concentrou 93% da oferta e a rede pública ofertou e matriculou 7% das vagas ofertadas pelas instituições de educação superior (INEP, 2016).

A democratização e interiorização do ensino superior representou uma ruptura na hegemonia educacional do país, levando à classe trabalhadora o acesso à Universidade. Consequentemente, uma parcela significativa realizara o curso superior na condição trabalhador-aluno.

Comin e Barbosa (2011, p. 77), analisando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), afirmam que “em 27 anos, a educação formal da população brasileira quase dobrou”. Os autores reforçam ainda que, até o momento pré-democratização e expansão do ensino superior, as universidades públicas atendiam às demandas educacionais das classes médias e altas; o setor privado, por sua vez, absorvia estudantes provenientes de pouca renda, ofertando principalmente os cursos de baixo custo, voltados, em geral, às humanidades, ao direito e à administração. Como citado acima, a expansão e interiorização do ensino superior como vontade política foi que assegurou meu ingresso no ensino superior, mediante duas políticas públicas específicas para o segmento: inicialmente, graduação, no setor privado, por meio do FIES; logo após, especialização numa universidade pública, através da UAB.

O ingresso no Programa de pós-graduação no âmbito do Mestrado Profissional me levou a desenhar meu objeto de estudo e, concomitantemente, a participar de eventos científicos, priorizando os relacionados a educação e políticas públicas, dando atenção especial à etapa do ciclo da política: avaliação e monitoramento. Ter como objeto de estudo a meta-avaliação de processos avaliativos submetidos à atuação da Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves e seu processo formativo para os jovens no e do campo me levou para patamares de discussões e reflexões inquietantes, que serão expostas adiante.

A CFR-PTN constitui-se uma Instituição escolar formada e mantida por uma Associação de Pais, geralmente Agricultores Familiares. É qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e regida por Estatuto Social e Regimento Escolar. Fundada em agosto de 2002, a execução de seus

projetos iniciou-se em junho de 2003, a partir do convênio firmado entre a Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

Entre seus objetivos estatutários tem-se: formar jovens capazes de gestar suas propriedades, gerando assim trabalho e renda, e, conseqüentemente, fixá-los no campo com qualidade de vida, afastando a possibilidade do êxodo rural. É uma escola privada, comunitária e rural, mantida por parceiros sociais. Atualmente, a CFR-PTN atende 06 municípios e mais de 71 comunidades rurais, com 03 turmas em formação, totalizando 112 (cento e doze) alunos no 1º, 2º e 3º ano de formação do curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

O objeto deste estudo se relaciona com o contexto das políticas públicas, sobretudo com a etapa da avaliação e monitoramento e os entrelaçamentos desta etapa com as políticas educacionais, Educação do campo, Agricultura Familiar e Juventude Rural.

Destaca-se aqui um plano de fundo desconcertante e historicamente incômodo: a negação/omissão dos governantes para com as políticas educacionais, principalmente com aquelas ofertadas no espaço rural. Negligenciou-se tanto a elaboração de diretrizes políticas pedagógicas quanto a dotação orçamentária que permitisse institucionalização e consolidação de escolas adequadas e que promovesse uma formação a qual atendesse minimamente a população campesina. Tal postura governamental descortina uma dura realidade, o campo nunca foi um espaço de ação institucionalizada pelo Estado, a ele negou-se o acesso à educação, às políticas e serviços público em geral, impulsionando significativamente o êxodo rural.

Buscando um entendimento mais ampliado da educação e de suas transformações na sociedade, considerando que ela possui papel fundamental na estruturação da vida social e na oferta de desenvolvimento aos indivíduos, encontrei na obra do Professor, *in memoriam*, Alberto Tosi Rodrigues, “Sociologia da Educação”, alguns conceitos fundamentais, que agregaram significativa reflexão.

Analisando a educação na perspectiva sociológica, através das ideias de Durkheim, Marx e Weber, o professor destaca três visões educacionais do século XX no ponto de vista de Bourdieu, Gramsci e Mannheim, além de apontamentos de Michael Apple. Dessa forma, dadas as profundas abordagens estabelecidas por tais clássicos, Rodrigues (2007, p. 9) assevera que “não há técnica pedagógica neutra:

todas são construídas e utilizadas em meio a valores e normas”. O autor, ponderando as palavras de Apple, reforça a continuidade do estudo do tema, uma vez que – diferente do contexto histórico que tais clássicos viveram e analisaram a sociedade à sua época –, atualmente, em curso a Terceira Revolução Industrial, outros desafios são postos e “a escola não foge a isso e o conflito político, a luta pela hegemonia ideológica, também não. Pós-modernidade e neoliberalismo são aparentados” (RODRIGUES, 2007).

Entre as grandes contradições atribuídas ao processo formativo desenvolvido pela CFR-PTN, sentido logo nas primeiras andanças nos eventos científicos, se concentra na oferta de educação para a população campestre, mas concebida e fomentada por organizações tradicionalmente ligadas ao capital, a exemplo da Fundação Odebrecht.

De fato, a CFR-PTN tem sua origem nessa Fundação e com ela mantém atualmente vínculos institucionais através do Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade (PDCIS), uma iniciativa de “governança participativa”, envolvendo toda a região do Baixo Sul da Bahia. De acordo com os dados fornecidos pelo site da Fundação, o PDCIS fomenta simultaneamente quatro frentes de atuação: Educação Contextualizada, por meio da formação de jovens; Geração de Trabalho e Renda, com o incentivo ao cooperativismo; Cidadania, através da construção de uma sociedade mais justa e de direitos; e Respeito ao Meio Ambiente, visando a conservação dos recursos naturais. Portanto, segundo a descrição apresentada na apresentação do Programa, o foco é promover o desenvolvimento produtivo da família no meio rural.

Nesse contexto, tem-se em Rios (2016) questionamentos contundentes referentes à intencionalidade e à efetividade do processo formativo desenvolvido pelas Instituições de ensino apadrinhadas pela Fundação. A autora, realizando uma pesquisa basicamente documental e com precedentes históricos, endurece as críticas sobre a apropriação da educação pelo setor privado, a efetividade dos recursos, principalmente públicos, para a redução da pobreza e “aponta que a burguesia produz e reproduz seu processo de dominação social”. Para ela:

(...) a hegemonia burguesa estende seus tentáculos para a educação, criando assim uma pedagogia hegemônica, a pedagogia do capital, que assalta a subjetividade humana pela via dos currículos, dos

projetos políticos pedagógicos e do trabalho pedagógico (RIOS 2016, p. 22).

A autora reforça que essa tendência vem se acentuando nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei nº. 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961, que “trouxe consigo uma orientação privatista, permitindo que os empresários atuassem de maneira mais intensa no sistema público educacional”. Assim, as empresas criaram fundações para patrocinarem projetos sociais e educacionais, “o que, em tese, implanta a Pedagogia da Hegemonia, educar para o consenso, subordinar a classe trabalhadora ao projeto dominante”.

Deparando-me com tema tão polissêmico por si só, principalmente buscando compreendê-lo no contexto das políticas públicas, a perspectiva referente à avaliação de processos formativos, assim como sobre as instituições que a ofertam, ganhou proeminente relevância. Dessa forma, considerando a problemática exposta, busca-se responder o seguinte questionamento: De que forma a Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves tem avaliado o processo formativo ofertado?

No presente estudo, utilizou-se a perspectiva da meta-avaliação, através de metodologia e técnicas inspiradas em diversos autores – como Scriven (1991), Catrib (2002), Letichevsky (2007), Gimenes (2007), dentre outros –, tendo como foco os processos avaliativos submetidos à Instituição no período de junho de 2017 a agosto de 2018.

Diante de tal problemática, o objetivo geral desta pesquisa é meta-avaliar os processos avaliativos recentes submetidos à Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves e o processo formativo por ela ofertado. São objetivos específicos: 1) Contextualizar a Instituição no arcabouço das políticas públicas; 2) analisar as pesquisas avaliativas recentes submetidas à Instituição; e, por fim, 3) aplicar técnicas de meta-avaliação aos processos avaliativos, caracterizando as simetrias e disjunções das pesquisas em estudo.

Nesse contexto, observou-se a preponderância de métodos semelhantes nos processos avaliativos analisados. A pesquisa “Projeto 1.000 alunos” utilizou as ferramentas digitais disponíveis, sobretudo questionários elaborados na plataforma Google. Pressupõe-se que esta ferramenta é bem adequada e efetiva, uma vez que os sujeitos são jovens e estão familiarizados com a referida plataforma. Buscou-se averiguar os indicadores de renda, nível de escolaridade, idade, condições de vida (saúde, moradia, saneamento básico, segurança) e aspectos que facilitem a

compreensão quanto à geração de trabalho, atividade agrária, permanência no campo e na atividade agrícola.

A pesquisa de impacto do PDCIS, por sua vez, conciliou as técnicas de grupos focais e análise de conteúdo, comuns ao método qualitativo. Nas palavras de Gaskell (2002, p. 68), trata-se de “explorar as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Quanto à análise de conteúdo, Schutt (2004, p. 440) acrescenta: “envolve categorização e codificação textual e a identificação de relações entre construtos identificados no texto”.

A partir disso, tive a motivação pessoal de conduzir essa pesquisa numa perspectiva meta-avaliativa, aplicando a técnicas da Lista de Verificação da Avaliação, desenvolvida por Scriven (2007), associada à ferramenta clássica da Administração, creditada a Albert Humphrey, a Matriz SWOT.

A pesquisa foi estruturada em cinco sessões, sendo a primeira delas esta breve introdução, situando a relevância do estudo, objetivo e justificativa do caminho metodológico percorrido.

Na segunda sessão, apresenta-se a CFR-PTN no contexto das políticas públicas, sobretudo as educacionais elencando o percurso histórico de implantação da Instituição.

A terceira sessão traz uma abordagem, como já anunciado; uma perspectiva avaliativa a partir da percepção dos sujeitos, abarcando o prisma da avaliação de impacto e de resultados.

A quarta descreve os aparatos metodológicos desta pesquisa, para, na quinta sessão, apresentar os resultados conseguidos a partir da meta-avaliação realizada nos processos avaliativos submetido a Instituição, com base na coleta de dados no lócus da pesquisa, pontuando desafios e dificuldades encontradas. E, por fim, tem-se a conclusão do trabalho.

2. A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA

Esta seção discorre sobre as primeiras categorias teóricas que fundamentam o presente estudo. Apresenta o ciclo das políticas públicas, transitando pela política setorial da educação, além de caracterizar o território de fala, assim como a CFR-PTN, instituição ponto de partida deste trabalho.

2.1 CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Inicialmente, é imperativo abordar aqui os principais apontamentos já consolidados na literatura, sobretudo os produzidos por Secchi (2011), no que concerne ao termo “Políticas Públicas”, sua origem e aspectos teóricos, haja vista a centralidade e a inovação da terminologia para a compreensão dos mecanismos de planejamento, cobertura das políticas setoriais, portanto, a ação do Estado. Nas palavras do autor, “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”.

A terminologia carrega significados abundantes, fazendo-se necessário estratificá-la, todavia Secchi (2011, p. 2) já enfatiza que “qualquer definição de política pública é arbitrária, não possuindo consenso na literatura especializada”. Dessa forma, para fins de convenção, estabeleceram-se as seguintes dimensões: *Polity* se refere à estrutura jurídica, político-administrativa e ao sistema político de um país; *politics* são os processos políticos, permeados de negociações políticas conflituosas para formulação de objetivos e temas da agenda; a dimensão *policy* se refere aos conteúdos da política, materializados em programas de governo, com metas e objetivos a serem cumpridos por meio de ações/atividades/dinâmicas definidas (MARTINS, 2013).

Assim, *polity* relaciona-se com as questões institucionais, ou seja, as normas e regras da política, enquanto *politics* são as alianças e as relações de poder com objetivo à resolução pacífica dos conflitos quanto aos bens públicos (PEREIRA, (2012).

Diante dessa abordagem, entende-se que a política pública possui dupla ambição: ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso

dessas ações (variável dependente). É através de políticas públicas que, em governos democráticos, intensões e plataformas eleitorais são traduzidas e efetivadas como programas e ações institucionalizadas. Estes produzirão resultados e mudanças tangíveis, que, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos (SOUZA, 2006).

A política pública emerge como área do conhecimento por volta de 1958, nos Estados Unidos (EUA), como resposta às latentes preocupações com os desafios impostos pelo desenvolvimento após a segunda guerra mundial. Era preciso fornecer aos *policy makers* – fazedores de políticas – ferramentas e instrumentais para fazer frente à constante diminuição da intervenção estatal, aliada à maior cobrança por governos com orçamentos equilibrados e que, ao mesmo tempo, promovessem desenvolvimento econômico e bem-estar social (MARTINS, 2013).

São dos anos de 1950 a 1970 os avanços significativos nos estudos dentro da comunidade científica, consolidando um campo disciplinar com *status* de subárea da ciência política. Historicamente, o campo do conhecimento da política pública sofreu influência de duas realidades diversas, a norte-americana e a europeia. Nos EUA, focava-se nas ações dos governos, pulando-se etapas de análises sobre os Estados e suas instituições, preocupação essa tipicamente europeia (SOUZA, 2006).

Conceitualmente, estudar políticas públicas pressupõe deparar-se com pluralidades evidentes. Visões distintas e, em alguns pontos, conflituosas se apresentam frequentemente, a exemplo das abordagens: estatista e as multicêntricas. A primeira, considera as políticas públicas monopólio do Estado, como ressalta Rua:

As políticas públicas são “públicas” - e não privadas ou apenas coletivas. A sua dimensão “pública” é dada não pelo tamanho do agregado social sobre o qual incidem, mas pelo seu caráter “imperativo”. Isto significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público (RUA, 1998, p. 2).

Para a autora, o Estado detém a hegemonia na elaboração e implementação das políticas públicas, assumindo completo protagonismo nessa ação. As abordagens multicêntricas, defendidas por Secchi (2011, p. 2), consideram as “organizações privadas, organizações não governamentais, os organismos multilaterais e as redes de políticas públicas juntamente com os atores estatais”, que

são plenamente capazes de enfrentar um problema que é público, de relevância coletiva; portanto, elaboram políticas públicas, como afirma Heidemann:

(...) a perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover “políticas públicas” (HEIDEMANN, 2009, p. 31).

Destaca-se ainda, o eixo central teórico inerente ao tema, expresso no sedimentado no *policy cycle* ou ciclo da política pública. O esquema evidencia todo processo de elaboração da política, o *policy-making process*, desde o nascimento até a sua extinção, delimitando cada fase, especificamente sete. Secchi (2011) ressalva, no entanto, que a representação gráfica tem o objetivo primordial de trazer uma compreensão didática, dificilmente linear, conforme figura 1. Na prática, as fases podem acontecer simultaneamente, estando, em alguns momentos, concomitantes ou inversas. Apesar da ocorrência de outros modelos representativos propostos por outros autores visando a compreensão do ciclo da política pública, o esquema clássico de Secchi (2011) apresenta-se como o mais apropriado.

Figura 1 - Ciclo da política pública ou *policy cycle*



Fonte: Secchi (2011)

Nesse sentido, para o autor, um problema é a diferença entre um inconveniente e uma situação ideal, desacordo entre aquilo de que gostaria e a

realidade pública, identificar esse problema constitui-se a primeira fase do ciclo. Forma-se a agenda quando se escolhem os problemas ou temas que merecem intervenção pública e passa-se à fase de construção de alternativas, os possíveis caminhos. Toma-se a decisão, os interesses dos diversos atores são equacionados e as intenções fixadas. A fase seguinte relaciona-se com a implementação da política pública, quando se transformam intenções em ações concretas. O próximo passo é avaliar a validade das ações tomadas, aferindo o sucesso ou as falhas. Por fim, tem-se a fase da extinção da política, quando o problema foi resolvido, perdeu a importância ou quando os programas, as leis ou as ações são impotentes (SECCHI, 2011).

Destaca-se, portanto, a necessidade de superar a visão circunscrita vigente do tipo de Estado, de sociedade, de políticas públicas e de análise das políticas públicas aprisionada em determinados períodos históricos e em condições específicas e considerar que políticas mudam com o tempo, as ações implementadas sofrem mudanças de rumos; logo, sua complexidade e dinamismo inerentes exigem mais que modelos analíticos/teóricos que possam explicar a ação implantada (FREY, 2000).

2.2 POLITICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A visão estatista que defende o protagonismo do Estado na elaboração e implementação das políticas públicas aparenta ser extensiva às políticas educacionais, historicamente sustentada em marcos institucionais e legais, condição observada desde a promulgação da primeira Constituição Brasileira, em 1824, que instituía a suposta obrigatoriedade de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas com densidade populacional relevante.

Há de se registrar os esforços da sociedade civil, personificada nos movimentos sociais, no intuito de empreender mudanças e institucionalizar direitos pertinentes à educação. Esses esforços, traduzidos como “vozes” por Saviani (2005) deram origem a organizações colegiadas, como a Associação Brasileira de Educação. O autor informa que tal coletivo elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação, influenciando inclusive a Constituição de 1934, o documento defendia uma escola pública laica de responsabilidade do Estado.

Pode-se afirmar que a década de 1930 representou um período fecundo: além de serem promulgadas duas Constituições Federais, houve, no âmbito

educacional, regulamentações expressivas. Entre as principais, está a Reforma Francisco Campos, que instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (SAVIANI, 2005).

As Constituições de 1934 e 1937, respectivamente terceira e quarta em ordem de promulgação no país, enfatizaram os percalços submetidos à busca da Educação como política setorial. Enquanto obtinha-se a educação como direito de todos, ofertada no âmbito familiar e pelo Estado, além do estabelecimento de uma Diretriz da Educação Nacional na Carta Magna de 1934, encontrava-se, em 1937, a forte tendência do ensino pré-vocacional e profissional, além da suspensão da gratuidade do ensino público.

O Estado Novo de Getúlio Vargas implantou um período autoritário no país; contudo, foi possível promover Reformas no ensino, são dessa época as famosas “Leis Orgânicas do Ensino, as quais acabaram por ampliar e flexibilizar a reforma educacional anterior” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

Azevedo (2004), discorrendo sobre a educação como política pública, traz contribuições importantes para o entendimento desse fenômeno. Para a autora, graves problemas sempre circundaram a educação como prática social, principalmente, à “inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação para equacioná-las”.

Avançando nos marcos legais inerentes à educação, antes da criação de uma lei específica (como veio acontecer em 1961, com a sanção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), ocorreu a instituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, através do Decreto-Lei nº. 4048/42; a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.621/46; o surgimento da Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES, em 1951, pelo Decreto nº 29.741/51; assim como a instituição do Conselho Federal de Educação – CFE, em 1961, já no bojo da Lei nº 4024/61 (ARAÚJO, 2017).

Há de se registrar os propósitos educacionais, sobretudo os do SENAI e SENAC, o primeiro ofertava o ensino profissionalizante para formar a mão de obra da indústria; e o segundo, por sua vez, buscava qualificar pessoas de renda baixa, atendendo também demandas do mercado de trabalho.

Acrescentam-se aqui as observações de Teixeira (1976), enfatizando que a LDB de 1961, instituída no governo do presidente João Goulart, agregou muito mais

prejuízos que avanços à educação brasileira. Até sua aprovação, ocorreram 13 anos de intensos debates entre os atores que defendiam, por um lado, o conservadorismo e a privatização e de outros, fortes pressões do Movimento em Defesa da Escola Pública, os Movimentos de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e o Novo Manifesto. Os embates se concentram entre os que defendiam a educação como dever da família (as quais, portanto, deveriam arcar com os custos em escolas particulares) e aqueles que lutavam por uma escola pública de qualidade e fácil acesso.

Saviani (1999), por sua vez, afirma que “é possível perceber como a lei aprovada configurou uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda”. O autor, à luz do contexto histórico, referiu-se às disparidades dos projetos de lei defendidos pelo substitutivo Carlos Lacerda, de 1958, e ao texto da Lei nº 4.024/61, que instituiu a LDB. Ao final, consagrou-se a vitória do conservadorismo, retirando a obrigatoriedade escolar do ensino primário, e fortaleceu, significativamente, o setor privado, ao passo que limitou o ensino público.

Nessa perspectiva, resgatando os apontamentos de Frey (2000) quando este esclarece que os processos de implementação obtiveram maior evidência que a formulação da agenda –, nesse processo, as políticas “ganham dinâmica, mudam, são reorientadas e renegociadas, ditas de outra forma, sofrem mudanças no decurso de um governo”.

A LDB promulgada em 1961 chega ao golpe militar de 1964 e logo padece de alterações significativas, a fim de adequar-se ao novo quadro político. Nesse interstício, pelo menos duas reformas foram implementadas, a Lei nº 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, e a Lei nº 5.692/71, que alterou a denominação para ensino de 1º e 2º graus. Em tese, as reformas ocorreram exclusivamente para atender o setor privado, uma vez que desobrigou o Estado de ofertar a educação pré-escolar (LIRA, 2010).

O sabido contexto histórico desse período corrobora os apontamentos de Frey (2000), no que se refere à dinâmica da política. Nesse sentido, o golpe militar instaurou um regime autoritário e antidemocrático, limitando substancialmente a atuação da sociedade civil. Acrescenta-se a isso o propagado milagre econômico financiado pelos organismos internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), que exigia, em contrapartida, mais interferência político-

econômica no Brasil. Sabe-se que tal crescimento econômico não conseguiu ser traduzido em redução da desigualdade social; longe disso, promoveu o capitalismo, a dependência estrangeira e fomentou reformas de reorganização do Estado. Nas palavras de Germano (1993), “os ricos ficaram cada vez mais ricos e os pobres, cada vez mais pobres”.

Na prática, as reformas do período intensificaram os descaminhos em todos os âmbitos, econômico, social, educacional. As orientações das agências internacionais, visando o redesenho do Estado e suas políticas setoriais, reduziram exponencialmente os recursos para a educação. Shiroma, Morais e Evangelista (2002) apresentam alguns índices desse período: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do primeiro grau; 30% da população era constituída de analfabetos; 23% dos professores eram leigos; e 30% das crianças estavam fora da escola. É dessa época também, como prerrogativa da LDB de 1961, a elaboração, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do primeiro Plano Nacional de Educação, que estabelecia objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos (CURY, 2006).

Chega-se na década de 1980, tem-se um Brasil carregado de sentimentos conflituosos: por um lado, assiste-se ao término do regime militar, acompanhado pela ascensão da redemocratização, início de importantes discussões sobre qual seria o projeto nacional de educação (posteriormente efetivado na nova LDB), como também sobre a elaboração de uma nova Constituição, efetivada em 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”. Por outro, nota-se, no âmbito mundial, inexoravelmente imposta ao Brasil pela dependência aos organismos internacionais, a tendência de reestruturação do papel e funções do Estado, além da consolidação dos ideais neoliberalistas em detrimento dos postulados do Estado de bem-estar social, nos moldes do *Welfare State*.

Cabe destacar aqui, os efeitos nefastos da política neoliberal, tanto pela perspectiva cultural e ideológica, estabelecendo o consenso e a inevitabilidade da sua necessidade, conforme Santos (2000); quanto pela sua legitimidade econômica e social, defendendo um “Estado Mínimo”, assumindo a capacidade do mercado em regular o capital e o trabalho. Nessa visão, as políticas públicas são vistas como as principais responsáveis pelas crises das sociedades modernas. A propósito, sua defesa ocorre tão veementemente, pois a intervenção estatal desrespeita a liberdade e a individualidade, ou seja, os valores básicos do *ethos* capitalista, “menos Estado e

mais mercado”. A política educacional, sob as perspectivas neoliberais, na sua dimensão de política pública e responsabilidade do Estado, sempre é posta em xeque (AZEVEDO, 2004).

A promulgação da nova LDB só veio acontecer na década de 1990, constituindo-se um campo de disputa acentuada na arena política brasileira, uma vez que dois projetos de lei foram apresentados, um elaborado pelo educador Dermerval Saviani, o qual agregava todas as reivindicações setorial da educação, e outro, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ). O projeto vencedor, aprovado sem vetos ficou conhecido como “Lei Darcy Ribeiro”, suplantou, na prática, as promissoras discussões produzidas da década anterior, que levaram inclusive à aprovação da Constituição Cidadã, além de distorções e descaracterizações perigosas: a pauta da capacitação de professores foi expressa no texto da Lei por profissionalização; participação da sociedade civil traduziu-se em formas de articulação com empresários e ONGs; descentralização passou a representar desobrigação do Estado; autonomia significou liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em congruência com o mercado, sendo que o aluno transformou-se em cliente/consumidor (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2002).

Do ponto de vista organizacional, a LDB de 1996, que vigora até os dias atuais, incluiu a educação infantil como parte da educação básica, reconheceu a educação a distância, criou o Plano Nacional de Educação nos contornos progressistas, instituiu a obrigação da formação profissional para atuar na educação básica, e esta passou a configurar-se em educação infantil, ensino médio e educação de jovens e adultos. Nessa Legislação, as creches e pré-escolas migram para a educação, anteriormente eram de responsabilidade da assistência social (SAVIANI, 1999).

Ademais, ressaltam-se as mudanças promovidas pela LDB no tocante às responsabilidades dos entes federados com a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, revelando o caráter descentralizador imposto. Criou-se ainda o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF, direcionado para o Ensino Fundamental; definem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e institui-se o Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB (OLIVEIRA, 2008).

Deve-se considerar que, em tal período histórico brasileiro, encontra-se em curso a Reforma do Estado, coordenada pelo Ministério da Administração e a Reforma do Estado – MARE, sendo liderada por Luiz Carlos Bresser Pereira, aspirando, entre outros intentos, melhorar o desempenho da máquina governamental, equacionar os gastos fiscais e ofertar serviços mais condizentes com os princípios da eficácia e eficiência e da qualidade total. Em verdade, configurou-se numa forma do governo transferir diversos serviços para a iniciativa privada, promovendo ainda a descentralização para o setor público não-estatal, num processo conhecido como programa de publicização. Nesse contexto, a política educacional amarga os efeitos dessa nova concepção (BATISTA, 1999).

Influenciado pela visão estatista, aquela que defende o monopólio do Estado na elaboração e implementação das políticas públicas, sistematizou-se o Quadro 1, buscando exemplificação didática cronológica dos marcos legais mais relevantes das políticas educacionais brasileiras. Todavia, deve-se registrar que, apesar da proposição estatal, a sociedade civil, assim como os movimentos sociais, atuou ativamente na arena política para implementação das referidas legislações.

Quadro 1 – Principais regulamentações das políticas educacionais brasileiras

BASE LEGAL	FINALIDADE
Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930;	Criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública;
Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931;	Criou o Conselho Nacional de Educação (CNE);
Decreto n.º 19.851, de 1111 de abril de 1931;	Organizou o ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário;
Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931;	Organizou o ensino secundário;
Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931;	Instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país;
Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931;	Organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador;
Decreto n.º 21.241, de 14 de abril de 1932;	Organizou o ensino secundário;
Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942;	Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial;
Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942;	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI);

Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;	Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário;
Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943;	Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Comercial;
Decretos-leis nº 8.529 e 8.530, de 2 de dezembro de 1946;	Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal;
Decreto-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946;	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC);
Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946;	Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola;
Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961;	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968;	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média;
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971;	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus;
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2002;	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Fonte: Santos (2011) com adaptações

A partir de 2003, ascende ao poder Luiz Inácio Lula da Silva, notadamente um governo de esquerda, gerando grandes expectativas em torno das políticas sociais. No que tange às políticas educacionais, verificou-se um campo fértil de medidas implantadas, dentre elas, destaca-se: o Programa Universidade para Todos – PROUNI; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, reconhecidamente um programa revolucionário no âmbito do ensino superior; a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB; e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que levou à elaboração do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (SANTOS, 2011).

Dessa forma, consta-se ao menos duas perspectivas para as políticas educacionais tomadas pelos governos pós-redemocratização. Uma reconhecidamente conservadora e alinhada com as tendências neoliberais, tendo como representantes Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, e outra, que, mesmo atendendo os anseios do mercado, promoveu inegavelmente o aumento de políticas públicas setoriais, especialmente daquelas voltadas para a educação.

2.3 DE ONDE ESTAMOS FALANDO: O TERRITÓRIO BAIXO SUL DA BAHIA

O Território Baixo Sul da Bahia abrange uma área de 7.247,86 Km², é composto por 14 municípios: Aratuípe, Cairu, Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Gandu, Nilo Peçanha, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães, Piraí do Norte e Presidente Tancredo Neves. A população total do território é de 336.511 habitantes, dos quais 151.525 vivem na área rural, correspondendo a 45,03% do total. Possui 22.048 agricultores familiares, 1.412 famílias assentadas, 39 comunidades quilombolas, além de terras indígenas. Seu IDH médio é 0,63 (IBGE, 2010).

Tabela 1 – Caracterização do Território

Variável	Valor
Área (em Km ²)	7.247,86
População Total (hab.)	336.511
População Urbana (hab.)	184.986
População Rural (hab.)	151.525
Nº de Famílias Assentadas - Reforma Agraria	1.412
Números de Projetos - Reforma Agraria	35
Área Reformada - Reforma Agrária (em hectare)	30.423
Nº de estabelecimento da agricultura familiar	22.048
Pessoal ocupado na agricultura familiar	59.825
Números de Pescadores	13.481

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010); INCRA (2014); Atlas de Desenvolvimento Humano (2014); Índice de Desenvolvimento Humano/PNUD (2014).

O Baixo Sul é um dos 27 Territórios de Identidade, constituídos pelo governo da Bahia na tentativa de promover uma organização político-administrativa no estado. A partir das informações coletadas nos Censos Demográficos de 2000 e 2010, nota-se que houve o aumento da população total no Território do Baixo Sul da Bahia, numa variação de 10,44%. Apesar da tendência de urbanização, é preponderante a característica ruralizada da população no Território, conforme dados expostos na tabela 2.

A partir dos dados, destaca-se que a população do território reduziu em 4,39% em um década, decrescendo de 49,41% para 45,02%. Nessa contramão, observou-se o aumento na população rural em dois municípios: Jaguaripe em 2,34% e Cairu em 8,3%.

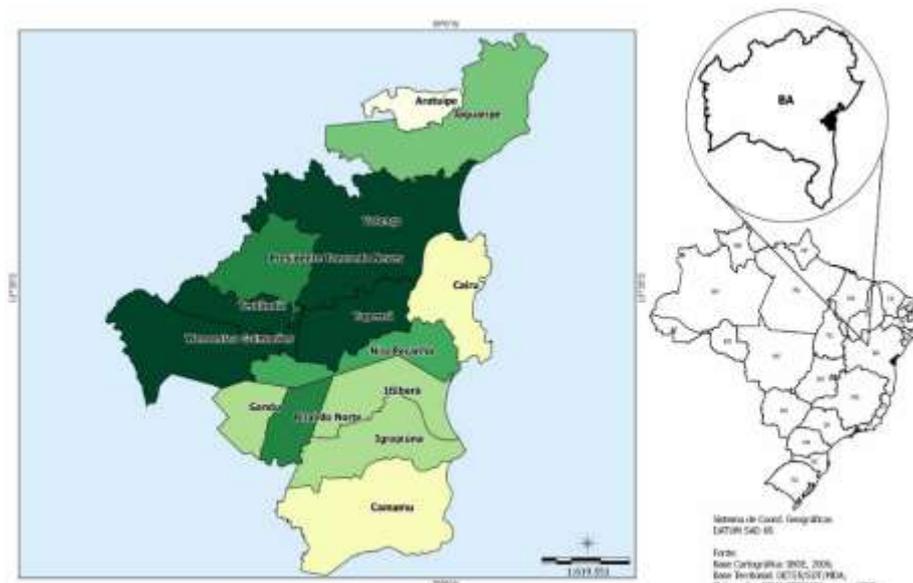
Tabela 2 – Dados Demográficos

Município	Área (em Km ²)	2000			2010		
		População Total (hab.)	População Urbana (hab.)	População Rural (hab.)	População Total (hab.)	População Urbana (hab.)	População Rural (hab.)
Aratuípe	181.14	8.376	4.784	3.592	8.599	5.513	3.086
Cairu	460.98	11.395	6.984	4.411	15.374	8.147	7.227
Camamu	920.37	33.619	12.082	21.537	35.180	15.618	19.562
Gandu	243.15	27.158	22.062	5.096	30.336	24.848	5.488
Igrapiúna	527.21	14.941	2.374	12.567	13.343	4.275	9.068
Ituberá	417.27	24.095	15.901	8.194	26.591	19.252	7.339
Jaguaripe	898.67	13.412	4.629	8.783	16.467	5.298	11.169
Nilo Peçanha	399.33	11.203	2.490	8.713	12.530	3.105	9.425
Pirai do Norte	187.28	10.436	2.785	7.651	9.799	3.689	6.110
Pres. Tanc. Neves	417.20	19.366	6.191	13.175	23.846	9.569	14.277
Taperoá	410.79	16.561	7.523	9.038	18.748	8.725	10.023
Teolândia	317.83	12.549	3.600	8.949	14.836	5.068	9.768
Valença	1.192.61	77.453	55.840	21.613	88.673	64.368	24.305
W. Guimarães	674.03	24.123	6.881	17.242	22.189	7.511	14.678
Total	7.247.86	304.687	154.126	150.561	336.511	184.986	151.525

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Localizado a cerca de 300 km da capital do Estado, conforme representação gráfica disposta na imagem 1, é uma das regiões mais antigas do Brasil, possui grande potencial ambiental, em razão de conservar um dos últimos remanescentes da Mata Atlântica, e vasta biodiversidade, dispondo de 120.000 hectares de canais de estuários e manguezais, berçário da vida marinha.

Imagem 1 – Mapa do Baixo Sul da Bahia



Fonte: Sistema de Informações Territoriais (MDA), 2018.

Dados do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável – PTDS, elaborado em 2010, levam à constatação de um diagnóstico inquietante, as riquezas naturais, o valioso patrimônio histórico-cultural e a larga potencialidade econômica da região do Baixo Sul contrastam com a pobreza da população, no litoral e no interior, exibindo o claro paradoxo Riqueza *versus* Pobreza. A pobreza no Baixo Sul da Bahia alcança mais de 50% da população (IBGE, 2010).

Informações do Índice de Gini e do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que reúnem os principais indicadores relacionados a longevidade, educação e renda, revelam as carências desse Território, com índices oscilando entre baixo e médio, conforme dados da tabela 3.

Tabela 3 – Índices Socioeconômicos

Municípios	IDHM		Índice de Gini	
	2000	2010	2000	2010
Aratuípe	0.435	0.575	0.55	0.52
Cairu	0.437	0.627	0.49	0.53
Camamu	0.377	0.565	0.59	0.54
Gandu	0.484	0.632	0.67	0.59
Igrapiúna	0.342	0.574	0.55	0.54
Ituberá	0.418	0.606	0.58	0.51
Jaguaripe	0.407	0.556	0.54	0.55
Nilo Peçanha	0.384	0.547	0.50	0.52
Piraí do Norte	0.334	0.533	0.49	0.49
Presidente Tancredo Neves	0.387	0.559	0.52	0.55
Taperoá	0.381	0.566	0.59	0.59
Teolândia	0.342	0.555	0.56	0.48
Valença	0.489	0.623	0.60	0.54
Wenceslau Guimarães	0.372	0.544	0.51	0.45
Total				

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Dentre os graves problemas socioeconômicos da região, destacam-se: atividade rural de subsistência com acesso às novas tecnologias; degradação do meio ambiente; ausência de perspectivas profissionais, em especial para os jovens do meio rural; exploração do trabalho infantil; crescimento do êxodo rural; e a inexistência de condições materiais adequadas para os pequenos agricultores familiares.

Na década de 2000, o Baixo Sul da Bahia era assolado por problemas sociais graves, violência e ausência de políticas públicas setoriais eficazes. Nesse

período, a região foi escolhida por quatro instituições (Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e a Área Social do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES) para o desenvolvimento do Projeto Conhecendo o Baixo Sul, que se desdobrou no Projeto Aliança com o Adolescente, cujo objetivo era realizar um diagnóstico considerando aspectos sociodemográficos e econômicos, a partir de questionários do IBGE, da Fundação João Pinheiro e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (FISCHER, 2007).

Nesse contexto, a região passou a receber atenção tanto do setor privado, como do poder público, numa perspectiva multicêntrica de desenvolvimento regional que se efetivou com a implantação de instituições e maior enraizamento de políticas públicas setoriais. A tabela 4 apresenta o comportamento de algumas políticas públicas no Território do Baixo Sul da Bahia.

Tabela 4 – Principais políticas públicas presentes no Baixo Sul da Bahia

Municípios	Quantidade de DAP ² - Pessoa Física	ATER ³ - Número de Técnicos	Crédito Fundiário - Valores em R\$	PRONAF ⁴ (R\$) - (2013 - 2014)	Programa Bolsa Família (Famílias Beneficiadas)	Programa Bolsa Família (Valor em R\$)
Aratuípe	640	9	0,00	446057,95	1591	359.962,00
Cairu	994	5	0,00	276.000,00	2683	488.909,00
Camamu	2312	12	235783,52	1.300.334,11	4976	784.156,00
Gandu	752	0	0,00	529.322,07	4714	812.321,00
Igrapiúna	1626	2	0,00	726.767,53	2437	481.393,00
Ituberá	1785	7	441268,67	243.650,36	4041	628.066,00
Jaguaripe	1853	9	0,00	635.336,22	3357	610.120,00
Nilo Peçanha	1411	3	0,00	802.721,85	2357	376.193,00
Piraí do Norte	612	0	0,00	778.243,76	1298	195.688,00
Pres.Tanc. Neves	2112	6	0,00	2.291.744,30	4461	784.472,00
Taperoá	2278	21	0,00	1.956.193,47	2853	428.348,00
Teolândia	1097	7	0,00	970.171,48	2644	451.276,00
Valença	4085	17	0,00	3.079.255,65	9655	1.459.395,00
W. Guimarães	1607	3	0,00	1.252.561,45	4268	906.766,00
Total	23164	101	677052,19	15.288.360,20	51335	8.767.065,00

Fonte: Sistema de Informações Territoriais (MDA), 2018

² Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP);

³ Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER);

⁴ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

2.4 A CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES

A Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN) é uma Instituição de Educação Profissional, formada por uma Associação de Pais. Qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), é amparada em Estatuto Social próprio e Regimento Escolar.

Localizada no município de Presidente Tancredo Neves, Bahia, no Território de Identidade, Baixo Sul da Bahia, a 262 quilômetros da capital do Estado, a CFR-PTN foi fundada em agosto de 2002, e a execução de seus projetos iniciou-se em junho de 2003. A origem da Instituição envolveu inúmeros atores, coordenados pelo Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade – PDCIS, instituído pela Fundação Odebrecht, que, a partir do ano de 2003, concentrou exclusivamente sua atuação na região do Baixo Sul da Bahia, por meio de um modelo de Governança Participativa, ou seja, envolvendo a comunidade, o Poder Público (Governos Federal, Estadual e Municipal), iniciativa privada e sociedade civil (FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 2018).

Aqui, é possível observar a semelhança do modelo de governança proposto pelo PDCIS com as abordagens multicêntricas, aquelas cujo destaque está na origem do problema e na ação para contê-lo, assim a política pública pode ser implementada por diversos atores ou mesmo redes, pressuposto mais atraente a Secchi (2011). Segundo informações dos “Documentos Essenciais”, o PDCIS se propõe a suprimir o problema público da pobreza e do analfabetismo, fatores que limitam o desenvolvimento da região.

A Instituição está sediada na Fazenda Novo Horizonte, propriedade de 138 hectares, objeto de comodato ratificado no processo nº. 04941.000887/2005-80, firmado entre a União e o Município de Presidente Tancredo Neves, com vigência até abril de 2027 para continuidade das ações da CFR-PTN.

Além do complexo administrativo, diversas Unidades Demonstrativas, que servem como laboratório para as aulas práticas, a exemplo da Suinocultura, Bovinocultura, Sistema Agroflorestal (SAF), Campo Demonstrativo de Tecnologias de Mandioca e Fruticultura – CDTMF e o Centro Vocacional Territorial Tecnológico – CVTT, laboratório de ciências e realização de análise de solo.

Imagem 2 – Foto aérea da Fazenda Novo Horizonte



Fonte: Arquivo da Instituição (2018)

Ofertando inicialmente, o Curso Técnico em Agropecuária na modalidade de educação não-formal de curso livre, o reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação – CEE ocorreu em maio de 2009, através do Processo nº 0027038-2/2007 e do Parecer nº 104/2009, tornando a CFR-PTN, a primeira Casa Familiar Rural, no Estado da Bahia, a certificar com Ensino Médio integrado ao Técnico, na modalidade presencial, em regime de Alternância⁵.

A certificação do CEE tem vigência de quatro anos, assim, em abril de 2017, por meio da Resolução nº 76/2017 e do Parecer nº 132/2017, o aludido órgão renovou o credenciamento e a autorização de funcionamento da Instituição (BAHIA, 2017). Na tabela 5, são expostos, sinteticamente, os principais dados institucionais.

Tabela 5 – Dados Institucionais

Informações Relevantes	
Fundação	02/08/2002
Alunos em formação em 2018	112
Alunos formados	328
Municípios atendidos	6
Comunidades rurais atendidas	71
Docentes	10
Duração do curso	03 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

⁵ Para Salera Júnior (2011, p.1), a “Casa Familiar Rural” foi criada para oferecer uma formação profissional voltada para a realidade dos moradores das áreas rurais, permitindo uma “Alternância” entre trabalho e aprendizado. Assim, a proposta pedagógica se pauta na integração do aprendizado em sala de aula com as atividades produtivas dos moradores do campo.

A CFR-PTN recebeu, em 2015, no âmbito do processo formativo desenvolvido, a certificação em Tecnologia Social pela Fundação Banco do Brasil – FBB, além disso, está atualmente associada ao Programa das Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

3. AVALIAÇÃO: PARA ALÉM DO MANIQUEÍSMO DA COMPLEXIDADE

Superando a contextualização anterior, que proporcionou um entendimento sobre a teoria multicêntrica atribuída ao processo de implantação da CFR-PTN, assim como do território no qual está inserida, busca-se, nesta seção, abordar aspectos relativos à penúltima fase do ciclo da política pública: a avaliação.

A avaliação constitui-se a fase do ciclo da política pública que produz um diagnóstico dos processos anteriores, um exame que fornece um *feedback* sobre o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou (SECCHI, 2011). Nas palavras de Frey (2000), “a fase da avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública”.

Nesse contexto, Trevisan e Ballen (2008), citando os estudos de Ala-Harja e Helgason (2000), trazem uma advertência aos estudiosos desta etapa da política pública. Segundo os autores, não há um consenso quanto ao que seja “avaliação de políticas públicas, pois o conceito admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias”.

Antes de prosseguir com os aspectos conceituais, destacam-se algumas características desta etapa, sua complexidade, dificuldade de realização, além de ser uma tarefa bastante dispendiosa. A dimensão da complexidade, em muitos casos, está relacionada com a falta de clareza dos objetivos da política; em outras situações, apesar da lucidez, tem fins simbólicos. Já quanto à segunda dimensão, aponta-se o problema da multicausalidade, a resistência daqueles que são avaliados, a forma de apresentar os resultados auferidos e o tempo de maturação da política. Por fim, avaliações requerem recursos muito específicos para sua concretização, esforços organizativos, materiais e humanos. A limitação destes insumos frequentemente reduz a amplitude dos resultados esperados (SECCHI, 2011).

Retomando os aspectos conceituais, Ala-Harja e Helgason (2000) propõem uma definição simples: “o termo compreende a avaliação de resultados de um programa em relação aos objetivos propostos”. Secchi (2011), citando Anderson (1979), refere-se à avaliação como sendo o “processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como sobre o sucesso ou a falta de projetos que foram colocados em prática”.

No tocante às funções atribuídas à avaliação historicamente, Trevisan e Ballen (2008) recorrem à classificação de Derlien (2001), que apontou o seguinte

agrupamento: função de informação, realocação e legitimação. Por volta dos anos de 1960, a ênfase era na melhoria dos programas, buscavam-se informações para avaliar como mecanismo de *feedback*. Nos anos de 1980, a função da realocação consistia em promover a alocação racional dos recursos orçamentário. Por fim, a função de legitimação adentra a década de 1990, buscando com avidez a medição dos resultados.

Apoiando-se em Secchi (2011), avaliar uma política pública pressupõe a definição de critérios, indicadores e padrões. Os critérios como mecanismos lógicos para subsidiar as escolhas e julgamentos; os indicadores como artifícios concebidos para medir *inputs* (entrada), *outputs* (saída) e resultados; e os padrões, que dão referências comparativas aos indicadores. No quadro 2, é apresentada a sistematização dos principais parâmetros para julgar uma política pública.

Quadro 2 – Principais critérios usados para avaliações

Principais Critérios	Características
Economicidade	Nível de utilização dos recursos (<i>inputs</i>).
Eficiência Econômica	Relação entre <i>inputs</i> (recursos utilizados) e <i>outputs</i> (produtividade).
Eficiência Administrativa	Nível de conformação da execução a métodos preestabelecidos.
Eficácia	Nível de alcance das metas e objetivos preestabelecidos.
Equidade	Homogeneidade na distribuição dos recursos.

Fonte: Adaptado de Secchi (2011).

É fato que, no Brasil e demais países da América Latina, a avaliação de políticas públicas ganha relevância após o *boom* da área, ocorrido nos Estados Unidos, em 1960, sob a designação de *policy Science* (FREY, 2000). Em terra brasileiras, os estudos neste campo são recentes e tiveram como enfoque a “análise das estruturas e instituições ou a caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas” (TREVISAN, BALLEEN 2008).

Outro fator a se destacar na proeminência da avaliação, no caso brasileiro, – obviamente, reverberando os acontecimentos de outros países – é a difusão internacional de reforma do aparelho e do próprio Estado, questões relativas à

eficiência e eficácia das políticas setoriais, decorrentes da ação do estado passaram a ganhar centralidade. A intervenção do Estado em forma de políticas públicas setoriais e programas governamentais necessitava de estudo específico quanto a suas condições de emergência, mecanismo de operação e prováveis impactos sobre a ordem social e econômica (ARRETCHE, 2003).

Sabe-se, no entanto, que o enfoque dado à avaliação no Brasil foi potencializado em duas frentes. Primeiro, pela redefinição do papel do Estado, quando a avaliação ganha centralidade na agenda, o que foi ocasionado, sobretudo, pela crise do *welfare state* e pela forte necessidade de austeridade nos gastos públicos e de promoção do ajuste fiscal, levando ao questionamento dos custos, eficiência e eficácia das políticas sociais implementadas. Segundo, pelo fim do período autoritário: com a redemocratização, constatou-se a existência de obstáculos ainda a serem superados pelas políticas sociais, acarretando certa perplexidade e desencantamento em relação ao Estado; conseqüentemente, buscou-se efetividade da ação pública (TREVISAN, BALLEEN 2008).

A bem da verdade, a partir dos anos 1990, houve grandes indagações sobre o tamanho e a eficiência do setor público. Nesse período, a avaliação é utilizada como pretexto para sustentar as diretrizes de desregulamentação e diminuição do tamanho do governo, através das privatizações e, conseqüentemente, da transferência das funções e serviços do Estado para esferas subnacionais, conforme discorre Ala-Harja e Helgason (2000). Farias (2005) reforça tal posicionamento; para ele, de fato, “a avaliação foi posta a serviço da reforma do setor público”, contudo, o autor adverte, “a avaliação não se circunscreve a um tipo específico de Estado ou cultura administrativa”.

Na prática, a avaliação foi pouco utilizada sob sua condição finalista, que é examinar e monitorar a situação de uma política pública. No decorrer do processo avaliativo, houve certo ceticismo e, em diversos casos, resistência à sua utilização, uma vez que avaliar passou a ser um procedimento que suscitava cautela, de acordo com o resultado obtido. Resultados negativos geravam incômodo para os governantes, executores e gerentes de projetos, pois atraía as críticas da imprensa e a própria reprovação dos usuários; resultados positivos, por sua vez, eram sinônimo de ganhos políticos e legitimação dos custos de determinado programa e/ou política setorial (TREVISAN, BALLEEN 2008).

Não obstante a relevância dos estudos avaliação como ferramenta imperecível de grande capacidade diagnóstica, é verdade que essa etapa do ciclo de política pública ainda está longe de ter papel preponderante e estratégico, de ser parte do processo de gestão, sobretudo no setor público (MOKATE, 2002). Consensualmente, Ala-Harja e Helgason (2000) asseveram que a hostilidade atribuída muitas vezes à avaliação se esteia no fato das suas muitas promessas e poucas realizações.

Nesse contexto, Farias (2005) ressalta outros fatores para a descrença nos resultados da avaliação:

(...) existência de crenças e interesses conflitantes na organização que gerencia o programa; ocorrência de conflitos de interesses entre as distintas unidades do programa; mudanças no pessoal encarregado (exemplo, novatos têm prioridades diferentes daquelas vigentes no início da avaliação); eventual inflexibilidade das regras e dos padrões operacionais da organização, que pode impedir a adoção das recomendações feitas quando da avaliação; mudanças nas condições (p.102).

Superando a discussão inicial sobre a avaliação, recorre-se aos estudos realizados pela professora Tereza Cristina Cotta, para incorporar aspectos inerentes à complexidade da avaliação, assim como seus tipos e metodologias. A autora enfatiza que realizar um processo avaliativo, alcançando, dessa forma, um diagnóstico não garante que as informações produzidas serão utilizadas. Assim, a avaliação é uma atividade que possui características próprias, sendo, portanto, requerida atenção na sua utilização (COTTA, 2001).

Resgatando os estudos de Aguilar e Ander-Egg (1994), Cotta (2001), destaca-se que a “avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida, destinada a identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e relevantes”, variantes necessárias para subsidiar o entendimento sobre um projeto, programa e/ou política setorial.

Destaca-se aqui a posição de Arretche (2003), que ressalta a questão da neutralidade da avaliação: para a autora, seja qual for o público-alvo a ser analisado, “as avaliações precisam ser conduzidas por órgãos independentes”; embora reforce a isenção, reconhece que a neutralidade absoluta é utópica. A visão de Arretche é corroborada por Cotta (2001), quando afirma que a pesquisa avaliativa serve a múltiplos propósitos, dependendo de quem, a que serve e a necessidade de quem

encomenda, no sentido de orientar e ajustar e apontar se os objetivos foram alcançados.

Sob o aspecto do custo, Secchi (2011) destaca o caráter dispendioso da avaliação. Segundo o autor, a tarefa tem grandes potencialidades; no entanto, à medida que aumenta a complexidade, tornam-se difíceis de se realizar, pois requerem esforços organizativos, materiais e humanos. Cotta (2001), por sua vez, realça o enfoque no gasto social: para a autora, a ausência de controles e metodologias geralmente ocasiona desperdício dos recursos disponíveis. Dentre outros fatores que elevam os custos da avaliação, estão objetivos de difícil identificação e clientela e grau de cobertura não especificados claramente.

3.1 OS TIPOS DE AVALIAÇÃO

Basicamente, temos a avaliação *ex ante*, anterior à implementação da política, a *ex post*, após a implementação, e a *in itinere*, que diz respeito à avaliação formativa ou de supervisão, ocorrendo durante o processo de implementação e fazendo correções imediatas.

Cotta (2001), recorrendo a outros estudiosos, observa que as avaliações são classificadas de acordo com o momento em que se avalia a procedência dos avaliadores, os aspectos de intervenção priorizadas e a natureza da questão a ser respondida, detalhadas no quadro 3.

Quadro 3 – Sistematização de modelo logico dos tipos de avaliação

Tipo de avaliação	Classificação	Ênfase	Autor
Quanto ao momento em que se avalia a procedência dos avaliadores;	Externa; Interna; Mista e participativa.	Ganhos e benefícios. Menos conflito e mais informações quando a unidade gestora realiza a investigação, de outro modo, ganha-se isenção e perde-se acesso às informações.	Conhen e Franco (1993).

<p>Quanto aos aspectos de intervenção priorizadas;</p>	<p>Avaliação do plano e conceitualização da intervenção Avaliação; Da instrumentação e seguimento da intervenção (avaliação de processo); Avaliação de eficácia e eficiência da intervenção (avaliação de resultado).</p>	<p>Julga-se a pertinência formal e conceitual do programa ou projeto, pontas falhas no diagnostico ou no próprio desenho da intervenção; acompanha a execução; confrontação dos resultados previstos e dos resultados efetivamente obtidos, avaliação de resultados <i>versus</i> avaliação de impacto.</p>	<p>Aguilar e Ander-Egg (1994).</p>
<p>Quanto à natureza da questão a ser respondida.</p>	<p>Avaliação de necessidades; Avaliação de processo; Avaliação de resultados; Avaliação de eficiência.</p>	<p>Mapeamento das necessidades, perfil socioeconômico, tipos de carência e formas de prestação dos serviços; foco na dimensão da gestão, foco no acompanhamento das metas; Foco nas alterações na situação-problema após a intervenção; comparação intervenções alternativas sob o aspecto dos custo.</p>	<p>Posavac e Carey (1992).</p>

Fonte: Adaptado de Cotta (2001).

Após a descrição referente aos tipos de avaliação, esclarece que este estudo, para fins de recorte estratégico, abordará as avaliações de resultado e de

impacto a fim de aprofundar os conhecimentos sobre o tema, sem esgotá-lo, obviamente.

3.1.1 Avaliação de Resultado e de Impacto

A avaliação de resultado e de impacto são também conhecidas na literatura como avaliação de eficiência e avaliação de eficácia, o objetivo cobiçado é “indagar sobre as mudanças que ela efetivamente produziu na realidade” (COTTA, 1998).

Ao adentrar o tema, é pertinente destacar aqui as observações de Bauer (2010), quando aborda as etapas de avaliação de um programa social. A autora projeta quatro fases, não necessariamente lineares. Primeiro, tem-se a fase da análise da proposta, que examina a relevância, adequação e projeta possíveis resultados; segundo, tem-se a fase da implementação, cuja ênfase está na condução, aderência entre o planejado e o executado; a fase dos resultados, em que se verifica se o programa atingiu os resultados previamente definidos; e, por fim, a fase dos impactos, que busca averiguar se os resultados e objetivos são perenes e contínuos, mesmo após o fim da intervenção.

Nesse aspecto, Cotta (1998) contextualiza a ambição dos conceitos de “eficiência” e “eficácia” atribuídos aos processos avaliativos. Dessa forma, afirma que “eficiência” diz respeito à relação resultados *versus* custos envolvidos, com a verificação dos benefícios líquidos, se estão compatíveis com o custo de implantação ou não. Em políticas públicas setoriais, utiliza-se, com frequência, a análise custo-efetividade, julgando o custo *versus* o impacto da intervenção, a eficiência relativa alcançada a partir da estratégia implementada.

Quanto à eficácia, Conhen e Franco (1993) acrescentam que está relacionada com o “grau em que se alcançam os objetivos e metas do projeto na população beneficiária, em um determinado período de tempo, independentemente dos custos aplicados”; logo, a ênfase da análise se projeta no exame dos resultados em termos de efeitos, principalmente da clientela atendida pela política pública e os impactos gerados no conjunto, população e meio.

Em se tratando de avaliação de resultado e impacto, Cotta (1998) é taxativa: para o primeiro tipo, deve-se responder pelo menos dois questionamentos: “o programa ou projeto surtiu algum efeito sobre a população-alvo? E, em caso, afirmativo, como classificar tais efeitos entre direto e indireto?”. No segundo momento,

é imprescindível examinar o impacto do programa/projeto, esquadrinhando os efeitos produzidos. Para “efeito”, a autora considera qualquer comportamento ou acontecimento decorrente de intervenção. E classifica os efeitos em procurados e não-procurados.

Carvalho (2003, p. 186), por sua vez, afirma que a avaliação de impacto se desenrola sob dois pressupostos: o primeiro é “reconhecer o propósito de mudança social na política em análise”, portanto, é justificável a configuração da investigação para “mensurar os impactos”; *segundo*, “é necessário estruturar a análise com base em uma relação causal entre o programa e a mudança social provocada”.

A bem da verdade, a avaliação de resultados esteve presa à agenda de pesquisa brasileira na área subordinada à agenda política, atraindo a atenção dos pesquisadores e suas produções acadêmicas, averiguando o êxito e/ou revezes alcançados pelas políticas em voga ou a atualização da informação existente sobre programas já consolidados (ARRETCHE, 2003).

Diante do exposto, uma diferenciação capital entre avaliação de resultado e avaliação de impacto é apresentado por Cotta (1998); para a autora, quando o fator determinante for o escopo da análise, visando inquirir sobre os efeitos de uma intervenção sobre o público-alvo, favoravelmente tem-se avaliação de resultado; alternativamente, quando o intento é examinar a mesma intervenção em âmbito ampliado, trata-se de avaliação de impacto. A grosso modo, a primeira visa averiguar os resultados intermediários e a segunda, por sua vez, os resultados finais, num contexto mais amplo.

Visando estabelecer uma compreensão clara sobre os dois tipos de avaliação, que vão além do uso terminológico e semântico, superando, para além disto, os equívocos que possam surgir – uma vez que a conotação de “impacto” pode soar muito mais forte que “resultado” –, apresenta-se aqui a definição do Banco Mundial, exposta por Bauer (2010), recorrendo a Leeuw e Vaessen (2009), quando descreve as duas premissas da avaliação de impacto: atribuição e contrafactual. Uma relacionando-se com a abordagem de atribuir impacto à intervenção e a outra visando o conhecimento sobre o impacto produzido, tentando aferir os resultados caso a intervenção da política pública e/ou programa não tenha ocorrido. Fica o entendimento então de que avaliação de resultado pressupõe, como a medida do que aconteceu, o que se alcançou após a intervenção.

Dessa forma, para Bauer (2010, p. 1):

A intenção da avaliação de impacto é determinar mais amplamente se o programa teve efeitos desejados nos indivíduos, domicílios e instituições e se aqueles efeitos podem ser atribuídos à intervenção do programa. Avaliação de impacto também pode explorar consequências não previstas, positivas ou negativas, nos beneficiários.

O referido autor, recorrendo principalmente à literatura estrangeira, afirma que a própria definição do termo “impacto” no contexto da avaliação não só se preocupa em mensurar e interpretar os resultados do programa, mas em, de forma expandida, precisar em que medida os resultados podem ser atribuídos à intervenção do programa e somente a ele.

Nesse contexto, Cheibub Figueiredo e Figueiredo (1986) taxativamente observam que, uma vez estando no âmbito social, no contexto de certos tipos de políticas públicas, principalmente programas e projetos sociais específicos consideram-se exitosos e/ou bem-sucedidos “quando se pode imputar aos mesmos à condição de causa necessária, quando não suficiente, de uma mudança observada”.

Para os autores, a ocorrência de mudanças por si só não é algo suficientemente categórico para afirmar que houve sucesso de um programa e/ou política pública, é necessário demonstrar através de um processo avaliativo qualificado se tais mudanças ocorreriam total ou parcialmente sem a intervenção realizada.

Soma-se a essas questões algumas outras, tem-se a dificuldade de aferição dos resultados esperados, assim como dos inesperados, pelo alto grau de indefinição dos objetivos e metas, falta de clareza nos parâmetros que balizam a avaliação e, sobretudo, as alterações constantes na agenda política. Tais dificuldades exigem metodologias específicas, mais complexas, e modificações constantes nos desenhos e na implantação do programa (BAUER, 2010).

Bauer, recorrendo a Sulbrandt (1993, p. 325-326), aponta as dificuldades mais relevantes na avaliação de impacto nos programas sociais. Assim, tem-se:

Os problemas estruturais que se pretende enfrentar mediante as políticas e programas que são debilmente estruturados e não podem ser definidos de maneira rigorosa; As políticas e programas, desenhados e aprovados pelo governo, não perseguem um objetivo único, mas sim objetivos múltiplos, às vezes inconsistentes, e suas metas, da qual emanam não somente problemas técnicos, mas também necessidades táticas para assegurar sua aprovação, são definidas de maneira ambígua; As metas tendem a ser redefinidas no transcurso da implementação. Uma das razões que explicam estas modificações e mudanças de metas é o processo de aprendizagem

social que uma organização experimenta ao desenvolver um programa; O caráter fraco das tecnologias utilizadas na quase totalidade dos programas sociais significa que as supostas relações causais, que vinculam os insumos e as atividades com os produtos, resultados e impactos, não respondem a um conhecimento certo e válido, mas sim que, no melhor dos casos, constituem somente hipóteses a verificar.

Não obstante as dificuldades, a própria definição de avaliação, perpassando, em dado momento pelos limites e objetivos de cada modalidade observa-se a necessidade de avançar nos estudos e, para além disso, aprimorar os meandros e instrumentos metodológicos inerentes às avaliações de resultados e impactos, visando a superação de problemas públicos cada vez mais complexos, os quais exigem conhecimento, pesquisa e elaboração coletiva, uma vez que avaliar uma política pública requer abordagem ampla e conjuntural.

3.2 META-AVALIAÇÃO: A AVALIAÇÃO EM OUTRO PATAMAR

A avaliação constitui-se o caminho necessário e imprescindível para averiguar os resultados obtidos a partir de projetos, planos, programas e serviços desenvolvidos nos diversos campos, nos âmbitos públicos e privados, tendo sua relevância aumentada no campo social. Urge a necessidade de checar se os objetivos foram alcançados com a desejada qualidade e, conseqüentemente, se os problemas públicos, pelos quais os recursos foram alocados, foram superados.

Com a crescente relevância e foco nas avaliações, cidadãos, *stakeholders* (investidores) e gestores de políticas públicas se questionam constantemente: os objetivos traçados foram atingidos de forma adequada e eficaz, o processo de desenvolvimento de projetos e programas revelou seu mérito ou qualidade intrínseca, as ações realizadas e os serviços prestados podem ser associados a algum tipo de impacto para os beneficiados ou interessados? (ELLIOT, 2011).

A avaliação floresce nesse contexto de responder os questionamentos levantados e aferir os resultados de ações que foram implementadas para resolver problemas públicos. Contudo, os procedimentos delineados dentro do campo metodológico para a condução adequada da avaliação podem ser postos em óbice. Uma vez que não é raro processos avaliativos servirem a interesses capciosos e pré-estabelecidos, sendo obtidos resultados a partir de critérios com valor ajuizado que

colidem com a imparcialidade. Diante desse contexto, Letichevsky (2007, p.16) demarca que *assegurar a qualidade da avaliação é uma obrigação ética*. Na contínua prospecção de aprimorar a própria avaliação, floresce a meta-avaliação.

É de Scriven (1991) a definição mais apropriada de meta-avaliação: a *avaliação de uma avaliação*. Proposição que é seguida de perto por Cotera e Matamoros (2011) quando afirmam que o propósito da meta-avaliação é verificar o nível de qualidade com que se desenvolveu o processo avaliativo e se os critérios adotados deram conta dos objetivos traçados.

As autoras categorizam em níveis a finalidade da meta-avaliação: no primeiro nível, determinam-se forças e fraquezas numa avaliação inicial; posteriormente, no segundo nível, são analisados a pertinência, a justiça e o caráter participativo da avaliação, é quando são, portanto, evidenciados ou não os princípios norteadores adotados.

Gimenes (2007, p.227) é bastante pontual quando afirma que a avaliação “não se encerra nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados”. Para a autora, reverberando principalmente Scriven (1991), há uma necessidade de verificar a qualidade da própria avaliação, os critérios utilizados, os relatórios produzidos, os direcionamentos propostos, enfim, busca-se avaliar a avaliação de forma contínua.

A literatura aborda o tema com certo desembaraço, todavia o marco referencial mais conhecido para a meta-avaliação é produzido pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluations* (1994). Essa obra, referência na área, apresenta larga discussão sobre a qualidade de um estudo avaliatório.

Nele, a avaliação pode ser determinada pelos atributos da utilidade, viabilidade, propriedade e precisão. Ou seja, oferecendo padrões não só para a elaboração e execução de avaliações, como também abordam os pressupostos da meta-avaliação (ELLIOT, 2011).

O *Joint Committee* estabelece trinta parâmetros de avaliação agrupados de acordo com a contribuição potencial para cada um desses quatro atributos, organizados e expostos no quadro 4.

Quadro 4 – Atributos do *Joint Committee*

Atributo	Definição
Utilidade	Garantia que a avaliação supra as necessidades de informação dos usuários;
Viabilidade	Assegurar que a avaliação seja idônea em todos os aspectos, realista, prudente, diplomática e simples;
Propriedade	Se pautar em critérios éticos, respeitando a legalidade dos processos, preservar o bem-estar dos envolvidos, bem como os afetados pelos resultados da avaliação;
Precisão	Assegura a credibilidade do processo, revela e transmite informações devidamente apuradas, expressando o mérito e o foco dos procedimentos adotados.

Fonte: Adaptado de Garcia (2008).

Letichevsky (2007, p.22) enfatiza ainda que:

A meta-avaliação é fundamental tanto para o desenvolvimento do campo avaliativo e para a profissionalização dos avaliadores como para prestar contas à sociedade sobre a qualidade dos processos avaliativos. Portanto, viabilizar a sua realização, criar ambiente favorável a sua condução e promover uma utilização responsável de seus resultados é uma atribuição dos avaliadores que deve ser compartilhada com gestores públicos, avaliadores e demais usuários de seus resultados.

A autora é categórica ao afirmar a relevância da meta-avaliação como medida de aprimoramento contínuo do processo avaliativo; todavia, além de ser um processo desafiador por si só, requer condições favoráveis para sua realização. O ganho, por sua vez, apontado por Catrib (2002, p. 25), é que, *através da meta-avaliação, é possível criticar e refletir sobre o planejamento (incluindo os pressupostos teóricos), os processos e o produto da avaliação.*

Nesse sentido, para o aprimoramento contínuo da avaliação como ferramenta imprescindível de melhoramento dos planos, programas e políticas públicas através da meta-avaliação, é preciso reconhecer um espaço de discussão e crítica permanente no ambiente institucional, vislumbrando o aprimoramento constante dos resultados alcançados.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Em se tratando do conhecimento humano, concebido como algo incomensurável no exercício da investigação social, a pesquisa materializa a fonte fecunda produtora deste conhecimento. Nesse sentido, a pesquisa assume um caráter de atividade imprescindível para os investigadores - ávidos por novas descobertas - moldando-os com habilidades necessárias para o desenvolvimento desta função, tais como planejamento, conhecimento e adequação às normas científicas.

A pesquisa científica se alicerça no objetivo superior e nobre de contribuir com a evolução dos saberes humanos em todas as dimensões, necessitando ser cuidadosa e sistematicamente planejada, bem como executada através de rigorosos critérios, procedimentos e especificidades, sobretudo no processamento das informações.

Nas palavras de Santos Filho e Gaboa (2002, p. 64), é o “processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento”. Os autores enfatizam ainda que as opções técnicas e metodológicas estão intimamente relacionadas com o caminho a seguir e com os procedimentos desenvolvidos para o alcance do desejado propósito.

Nesse contexto, diante da complexidade em que o processo avaliativo se constitui, busca-se aqui realizar a meta-avaliação de avaliações submetidas à Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves, em dois momentos distintos, com procedimentos e abordagem singulares.

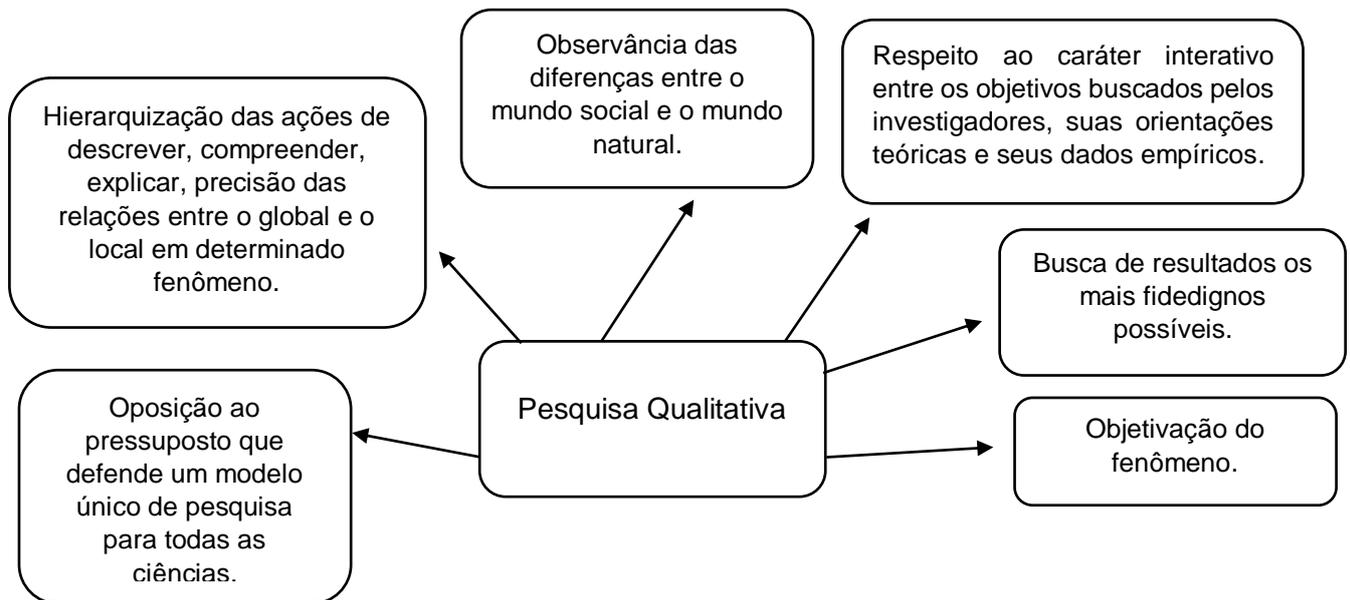
4.1 ABORDAGEM

Considerando a peculiaridade da Instituição em estudo e o processo formativo ofertado, situada no âmbito de uma política pública multicêntrica, esta pesquisa foi desenvolvida utilizando uma abordagem hegemonicamente qualitativa descritiva, na tentativa de retratar as observações oriundas de duas avaliações realizadas no âmbito institucional, designadas como avaliação de resultado e avaliação de impacto.

A investigação qualitativa tem forte aversão ao pressuposto do modelo único de pesquisa, e a refutação torna-se mais evidente quando se trata das ciências sociais e suas especificidades, levando ao desenvolvimento de metodologia própria

com adaptações necessárias. À vista disso, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) relatam que *a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.*

Na abordagem qualitativa, saltam seis características principais, descritas no mapa conceitual, a seguir:



Fonte: Adaptado de Gerhardt e Silveira (2009).

A investigação qualitativa se baseia na construção do conhecimento em detrimento de gerar opiniões sobre determinado contexto. O amplo benefício de um estudo se concentra na sua capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão (BOGDAM; BIKLEN, 1994).

Nesse contexto, em se tratando dos objetivos, esta pesquisa tem caráter descritivo, uma vez que sua atenção está voltada para a análise documental de relatórios produzidos a partir das pesquisas de resultados e impactos, realizadas na CFR-PTN foco deste estudo. Com relação à abordagem da meta-avaliação, procederá com a abordagem híbrida ou eclética, conjugando-se, portanto, dois ou mais procedimentos. Nesse modelo, o meta-avaliador faz o julgamento da avaliação considerando como ela é ou foi conduzida, as formas como foi realizada, apresentada ou conduzida, acrescentando uma verificação cruzada de aspectos que podem ser questionados após a divulgação da avaliação (ELLIOT, 2011).

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Entre os instrumentos e procedimentos delineados na realização da meta-avaliação aplicada neste estudo, propõe-se utilizar:

a) a Lista Chave de Verificação de Avaliação (*Key Evaluation Checklist – KEC*) proposta por Scriven (2007), que consiste num quadro de referência extremamente útil para verificação de relatórios de avaliação e aborda quatro componentes principais da avaliação – Preliminares, Fundamentos, Sub-avaliações e Conclusões –, conforme descrição na Imagem 3.

Imagem 3 – Modelo de Lista Chave de Verificação de Avaliação de Scriven

Figura 1. Lista Chave de Verificação de Avaliação.

	Ponto de Verificação	Julgamento(A-E)	Justificativa do Julgamento
Preliminares	I. Sumário Executivo		
	II. Prefácio		
	III. Metodologia		
Fundamentos	1. Antecedentes e Contexto		
	2. Descrições e Definições		
	3. Consumidores		
	4. Recursos		
	5. Valores		
Sub-Avaliações	6. Processo		
	7. Resultados		
	8. Custos		
	9. Comparações		
	10. Exportabilidade		
Conclusões	11. Síntese		
	12. Recomendações e Explicações		
	13. Responsabilidade e Justificativa		
	14. Relatório e Apoio		
	15. Meta-avaliação		

Fonte: Scriven (2007).

Legenda:

A = Atinge todos os aspetos principais deste ponto e os expressa de forma clara e concisa.

B = Atinge a maioria dos aspetos relativos a este ponto, mas não cobre um ou dois deles, ou trata dos ingredientes principais, mas não é 100% claro.

C = Trata do ponto, mas perde alguns aspetos cruciais, ou perde vários aspetos importantes, ou é um tanto desorganizado ou pouco claro.

D = Tem um ou dois elementos que parecem tratar implicitamente do ponto, mas o tratamento é deficiente.

E = Perde o ponto totalmente (DAVIDSON, 2005, p. 217).

Fonte: (ELLIOT, 2011).

b) Análise SWOT (ou Matriz F.O.F.A.), que, em tradução livre, significa: Forças (Strengths), Fraquezas (Weakness), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats). É uma ferramenta habitualmente utilizada em avaliações no contexto organizacional, fundamenta-se num conceito simples, quase intuitivo, de esquematizar uma tabela de quatro quadrantes, na qual se listam as forças e as fraquezas, as ameaças e as oportunidades de processos organizacionais.

Nesse contexto, Ulrich (2002, p. 212) apresenta a contextualização da ferramenta:

A análise SWOT é uma das técnicas mais utilizadas em investigação social, quer na elaboração de diagnósticos, quer em análise organizacional ou elaboração de planos. No entanto, a sua utilização, nem sempre se traduz em contributos efetivos para os processos, sendo que, muitas vezes, ela surge mais como um ritual ou uma tentativa desprovida de conteúdo real, de sermos mais científicos ou técnicos nos processos de planeamento **e/ou avaliação**. Na realidade, devido a sua aparente simplicidade, esta técnica emergiu como uma das preferidas por técnicos de todas as áreas (grifo nosso).

O modelo básico da ferramenta análise/matriz SWOT é apresentado na imagem 4.

Imagem 4 – Modelo de Análise/matriz SWOT

Internos	PONTOS FORTES (S) 1... 2... 3...	PONTOS FRACOS (W) 1... 2... 3...
Externos	OPORTUNIDADES (O) 1... 2... 3...	AMEAÇAS (T) 1... 2... 3...

Fonte: (ULRICH, 2002).

Para fins experimentais, a técnica será agregada à meta-avaliação dos processos avaliativos em estudo.

4.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

Apesar de a meta-avaliação compreender as pesquisas realizadas no âmbito do PDCIS, tem-se como lócus a CFR-PTN, localizada no município de Presidente Tancredo Neves, Bahia, caracterizada na seção 2 deste trabalho, assim como os alunos e suas famílias, que compreendem os beneficiários da Instituição.

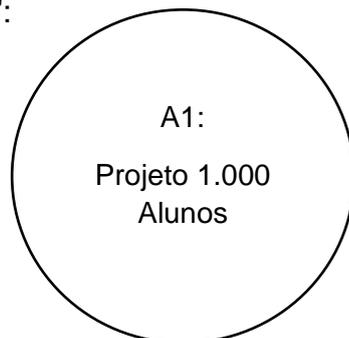
4.4 MODELOS DE ANÁLISES

Em se tratando de modelos de análise, propõem-se três esquemas, alicerçados na técnica de análise de conteúdo. Esta técnica é definida por Bardin (1979, *apud* Grehardt et al., 2009, p. 42) como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

No âmbito operacional, a análise de conteúdo inicia por análises de falas, transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Na maioria dos casos, os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados), cruzando com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem (MINAYO, 2007).

No primeiro esquema, denominado aqui de “A1”, representado graficamente a seguir, propõe-se a análise da pesquisa de resultado designada de “Projeto 1.000 alunos”:



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

No segundo semestre de 2017, entre os meses de setembro e novembro daquele ano, o PDCIS realizou a pesquisa “Projeto 1.000 alunos”, com base em dois objetivos. Primeiro, buscava melhorar o entendimento sobre o impacto das Casas Familiares na formação educacional e na vida dos jovens adolescentes; e, por conseguinte, ampliar o horizonte de percepção sobre os efeitos diretos e indiretos causados pelas Casas Familiares no desenvolvimento socioeconômico da região do Baixo Sul da Bahia.

O universo da pesquisa “Projeto 1.000 alunos”, conduzido pelo PDCIS, teve como foco os ex-alunos das cinco Casas Familiares do Baixo Sul da Bahia que estavam sob o apoio institucional do Programa, são elas: a Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (objeto deste estudo), a Casa Familiar Agroflorestal (CFAF), a Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFR-I), a Casa Familiar Rural das Águas (CFA) e a Casa Familiar do Mar (CFM), essas duas últimas foram desativadas ao longo dos anos 2016/2017 e representavam 913 jovens. A pesquisa alcançou 746 ex-alunos, do universo de 913, representando uma taxa de 82% de respondentes.

O segundo esquema, sob a designação de “A2”, tem como foco a análise da Avaliação de impacto, submetida ao PDCIS no primeiro semestre de 2018, tendo como representação gráfica o seguinte diagrama:



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

A Avaliação de Impactos Sociais (Equidade), Econômicos (Custo-benefício) e Ambientais submetida ao PDCIS foi realizada pela consultoria externa, contratada especificamente para esse fim. A avaliação foi conduzida pela John Snow (JSB)⁶, consultoria em Gestão e Desenvolvimento Socioambiental, com 21 anos de atuação no cenário nacional em processos de Avaliação dos Programas Nacionais

⁶ Site institucional: <http://www.johnsnow.com.br/>

nos Sistemas S, de Impacto Econômico para os programas socioambientais do Grupo Caixa Seguros, Avaliação de Impacto Social em 182 unidades de todos os projetos da Fundação Banco do Brasil – FBB, Avaliação de Sustentabilidade Institucional das Organizações da Sociedade Civil que atuam em HIV/AIDS, para a Coordenação Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde.

Dentre os critérios de escolha da JSB, além do custo, tempo e experiência, foi considerada a formação dos consultores, sete profissionais envolvidos, todos especialistas em pesquisa e avaliação, mestres e doutores que realizam sistematização de diversas Tecnologias Sociais, com inúmeras publicações científicas.

A metodologia de avaliação aplicada no PDCIS, realizada pela JSB, seguiu o fluxograma descrito na imagem 5.

Imagem 5 – Fluxograma da Avaliação de Impacto do PDCIS



Fonte: Relatório-proposta da John Snow para o PDCIS (2018)

Por fim, serão combinados os esquemas de avaliação, através da intersecção das análises, estabelecendo a designação do modelo A3, conforme representação gráfica abaixo.



Fonte: Elaborado pelo Autor (2018).

No modelo A3, busca-se avaliar as aderências e distanciamentos dos indicadores avaliados nas duas pesquisas a que a CFR-PTN foi submetida.

5. META-AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DE PRESIDENTE TANCREDO NEVES

Nesta seção, são apresentadas as percepções inerentes às avaliações submetidas à CFR-PTN entre o ano de 2017 e primeiro semestre de 2018. Sistematizam-se aqui as informações referentes à meta-avaliação aplicada, considerando os modelos A1, A2 e A3.

5.1 AVALIAÇÃO DE RESULTADO: PROJETO 1.000 ALUNOS

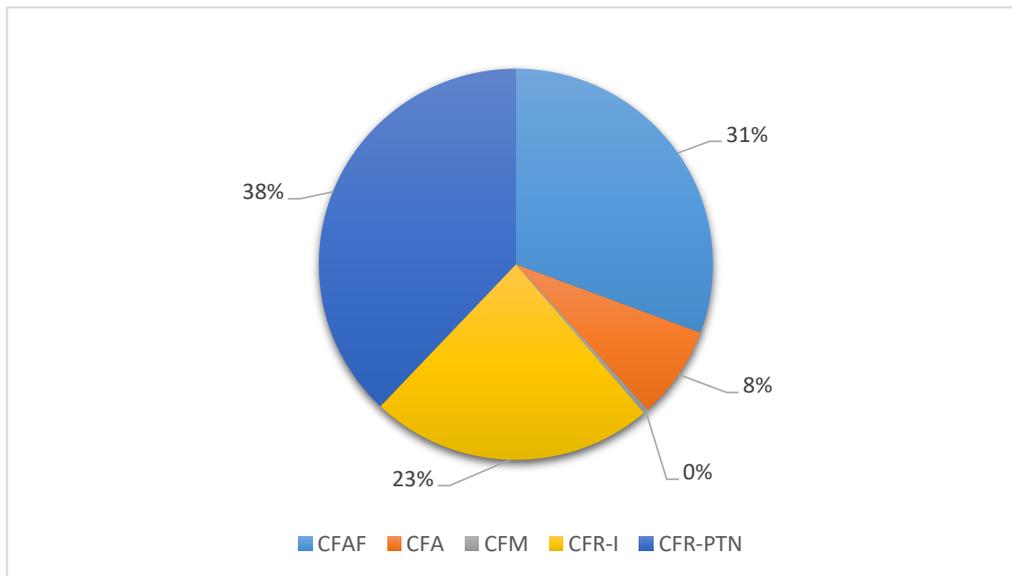
A partir do modelo A1, considerou-se a pesquisa “Projeto 1.000 alunos”, que combinou os métodos de questionário digital e físico. A aplicação foi majoritariamente executada *in loco*, funcionários das Casas Familiares tiveram acesso direto aos ex-alunos - visitando-os em suas próprias residências - que responderam o questionário em formulários físicos, que foram posteriormente tabulados, alcançando uma taxa de resposta de 82%.

A pesquisa “Projeto 1.000 alunos” consistiu na primeira iniciativa do PDCIS, ainda que principiante, de realizar um processo avaliativo nos resultados das instituições que o Programa vem apoiando desde sua implementação do/no Baixo Sul da Bahia.

O questionário aplicado continha 25 perguntas, intercaladas entre objetivas e subjetivas. As cinco primeiras buscavam a identificação do sujeito: nome, telefone, e-mail, sexo e data de nascimento; as subsequentes inquiriam sobre a Casa Familiar de formação, ano da conclusão, localização da residência atual, segregado entre Estado, Município e Comunidade, nível de escolaridade e exercício de atividade laborativa.

Na sequência, sondou-se sobre participação em organização social, realização de atividade agroecológica e ambiental, participação em Ações Multiplicadoras, protagonismo na comunidade, renda da unidade-família e, por fim, foi questionado sobre a importância da Casa Familiar para o pesquisado. O gráfico 1 apresenta a distribuição de alunos formados pelas Casas Familiares no âmbito da pesquisa “Projeto 1.000 alunos”.

Gráfico 1 – Proporção de alunos pesquisados por Casa Familiar



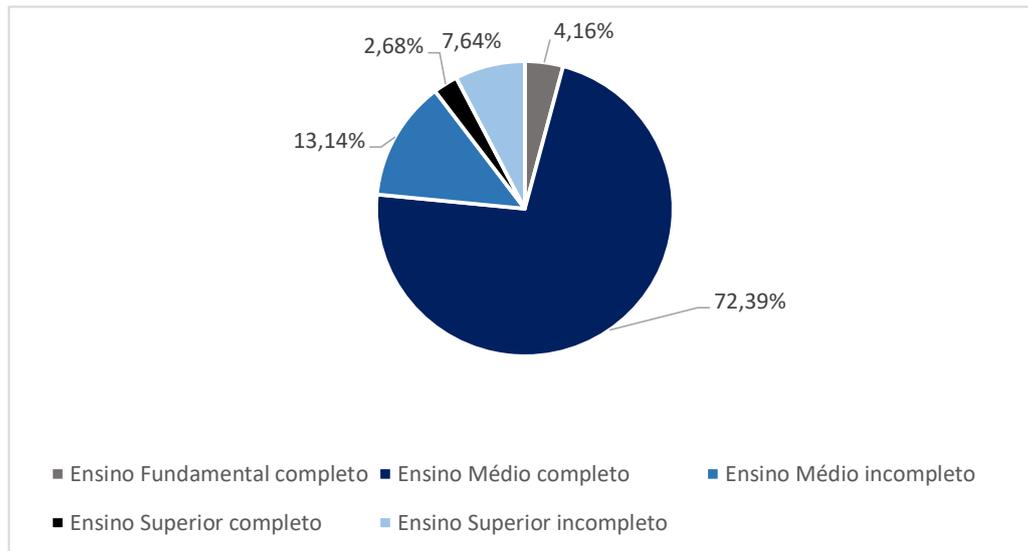
Fonte: Pesquisa “Projeto 1.000 alunos” (2017)

As informações pertinentes à CFR-PTN pressupõem afirmar a relevância da pesquisa no quesito abrangência, pois destaca que a proporção de 38% de alunos pesquisados corresponde a 283 jovens egressos. Dessa forma, considerando a quantidade total de 328 formados pela Instituição ao final de 2017, o índice, após a formação da décima primeira turma, atinge o patamar de 86% de cobertura da pesquisa.

As informações relativas à escolaridade são apresentadas no gráfico 2. Destaca-se que, apesar de as Casas Familiares oferecem o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio, considerou-se a categoria “Ensino Fundamental Completo e Ensino Médio Completo” para os egressos que frequentaram as Instituições nas formações livres anteriores à certificação pelo CEE e, eventualmente, não buscaram a conclusão desta etapa de formação.

Percebe-se empiricamente certa atenção da pesquisa com o contexto da educação no campo e do Ensino Médio no país, quando dados oficiais divulgados há poucos anos apresentaram um cenário crítico: 4.084 escolas do campo encerram suas atividades. Nos últimos 15 anos, essa quantidade chega a 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. São oito escolas rurais fechadas por dia em todo o país. Sem surpresas, o nordeste brasileiro lidera o *ranking*, foram 872 escolas fechadas na Bahia, 407 no Maranhão e 377 no Piauí.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade por Casa Familiar



Fonte: Pesquisa “Projeto 1.000 alunos” (2017)

O processo formativo desenvolvido pela CFR-PTN comum às outras Casas Familiares está ancorado em alguns fundamentos, a Pedagogia da Alternância e o princípio da Educação pelo Trabalho são dois exemplos. A pedagogia da Alternância constitui-se o meio de organização curricular utilizado pela Instituição para a oferta da educação básica à população rural, seguindo orientação do Artigo 28 da LDB; já o segundo conceito é pedagógico, uma vez que se valoriza a teoria aliada à prática como metodologia preponderante sob a tutela do “aprender a fazer fazendo” (PPP, 2008).

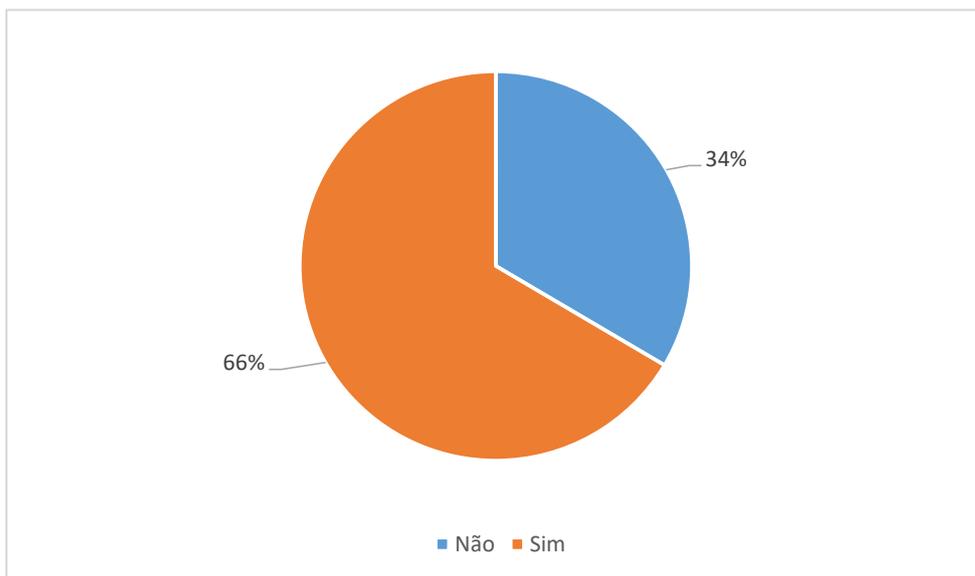
Outro dado desvelado pela pesquisa diz respeito à continuidade dos estudos no ensino superior, apesar de a Instituição não trabalhar a questão expressamente, a pesquisa revelou a presença de 77 alunos egressos nessa modalidade de ensino, representando 10,32%, somados os percentuais do ensino superior completo e incompleto.

A taxa de ingresso no ensino superior demonstrada pela referida pesquisa coaduna com os estudos que relatam a dificuldade de acesso e permanência nas universidades. Se, por um lado, houve, nos últimos anos, um maciço crescimento das taxas de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), decorrente principalmente do plano de interiorização das Universidades e Institutos Federais, é sabido também que os estudos recentes demonstram as disparidades e reafirmam o

enfraquecimento do ensino rural brasileiro, “a dificuldade em dar prosseguimento aos estudos é nítida quando se compara a escolaridade dos jovens. Entre a população urbana de 25 a 34 anos, 52,5% têm ensino médio ou superior. No meio rural, esse percentual é de apenas 17%” (FERNANDES, 2011).

A permanência no campo é fortemente apregoada na Instituição, constituindo-se inclusive critério de seleção para ingresso no Curso oferecido as designações de “querer permanecer no campo” e “ter aptidão para agricultura”; além dos demais critérios: faixa etária de 14 a 18 anos; apoio da unidade-famílias; e Ensino Fundamental completo. Da mesma maneira, desenvolve-se, dentro do processo formativo, a metodologia dos Projetos Educativos-produtivos, implantação de módulos agrícolas com a finalidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos e gerar trabalho e renda aos alunos (SOUSA, GARCIA, 2017). As informações pertinentes à questão são apresentadas no gráfico 3.

Gráfico 3 – Exercício de atividade rural



Fonte: Pesquisa “Projeto 1.000 alunos” (2017)

É visível o esforço da Instituição na materialidade desta prerrogativa, razão pela qual, acreditando que o índice de 66% era superior ao demonstrado, os dirigentes da CFR-PTN solicitaram a proporção exclusiva referente aos alunos egressos da unidade escolar, dados que são exposto na imagem 6.

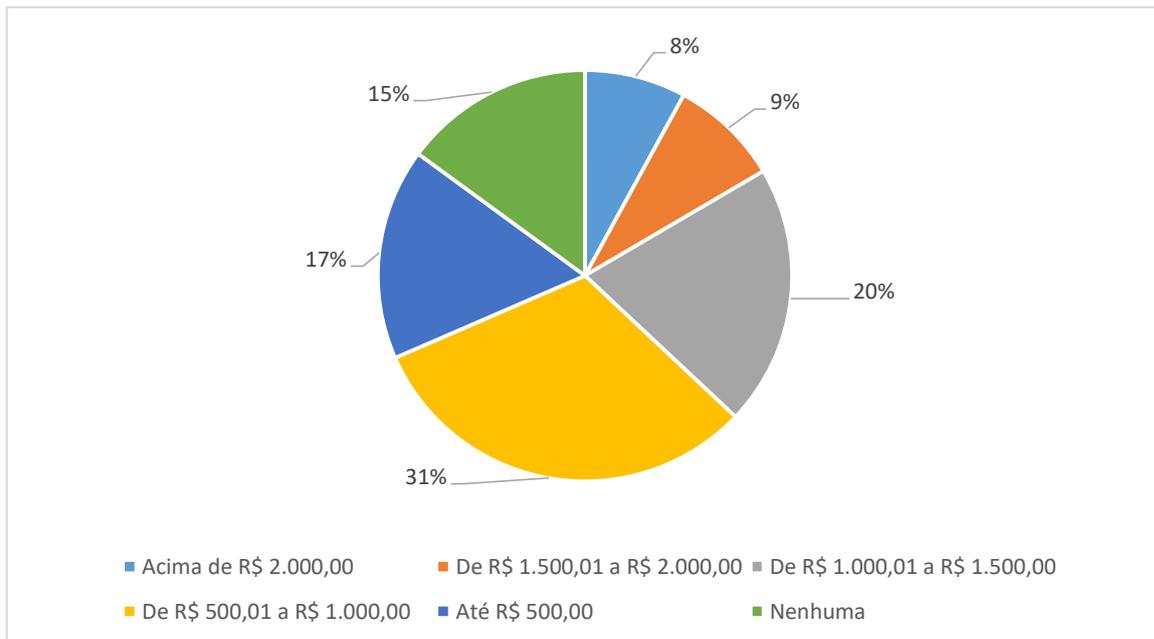
Imagem 6 – Atividade rural exercida pela alunos egressos da CFR-PTN



Fonte: Arquivo da Instituição (2018)

A forte crença da fixação do jovem no campo através da geração de trabalho e renda é demonstrada na Instituição pela significativa preocupação com a implantação dos PEPs. O fator “renda” também foi objeto de questionamento na aludida pesquisa, cujos dados são apresentados no gráfico 4.

Gráfico 4 – Renda média mensal proveniente da atividade rural



Fonte: Pesquisa “Projeto 1.000 alunos” (2017)

Inquestionavelmente, renda é um indicador atrelado ao desenvolvimento de um país, estado e/ou região, figurando entre os coeficientes mais utilizados nas análises econômicas e sociais, a exemplo do IBGE (2015), que destacou o valor de R\$ 1.113,00 para a renda *per capita* da família brasileira, enquanto a Bahia registrou o valor médio de R\$ 736,00, sendo, portanto, um dos estados com menor renda *per capita* do Brasil.

Dados do mesmo Instituto, divulgados em 2010, indicaram que aproximadamente 50% das pessoas dos municípios de Presidente Tancredo Neves, Nilo Peçanha e Igrapiúna possuíam rendimento de até meio salário mínimo (R\$ 477,00, em valores atualizados).

Nesse sentido, a partir das informações provenientes da supracitada pesquisa, 37% dos ex-alunos possuem renda familiar acima da média dos municípios, enquanto 31% possuem renda acima da média da Bahia. Os dados referentes ao número de PEPs implantados através do processo educativo ofertado pela CFR-PTN estão expostos na imagem 7.

Imagem 7 – PEPS implantados no âmbito do processo formativo da CFR-PTN



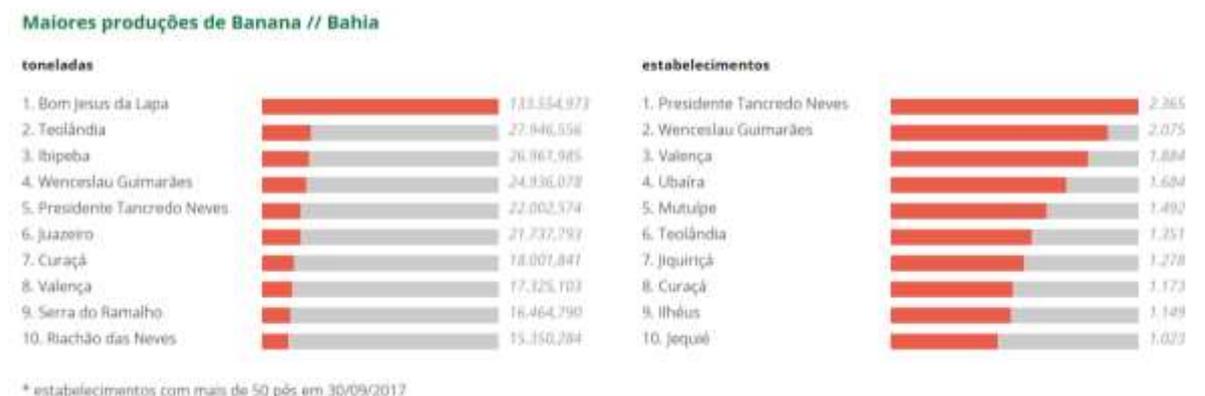
Fonte: Banner afixado na Instituição (2018)

Considerando apenas o ano de 2017, foram implantados 259 projetos educativos-produtivos pelos alunos das três turmas em formação, representando

263,9 hectares plantados das culturas agrícolas preponderantes na região e de fácil escoamento pela Cooperativa dos Produtores Rurais de Presidente Tancredo Neves (COOPATAN) banana da terra, aipim, mandioca e abacaxi. Destes, a cultura da banana da terra foi responsável por 140 projetos, representando 57% das hectares totais, alcançando o patamar 151,1 hectares implantados.

Apesar da falta de estudos concretos, institucionalmente acredita-se que a metodologia dos projetos educativos-produtivos tem grande relevância na região e pode ser referendada nos dados preliminares do Censo Agropecuário, Florestal e Aquícola, realizado pelo IBGE em 2017, em que foi demonstrado o deslocamento da produção de banana tipo terra para os municípios atendidos pela CFR-PTN, conforme dados da imagem 8.

Imagem 8 – Produção de Banana segundo o Censo Agropecuário 2017

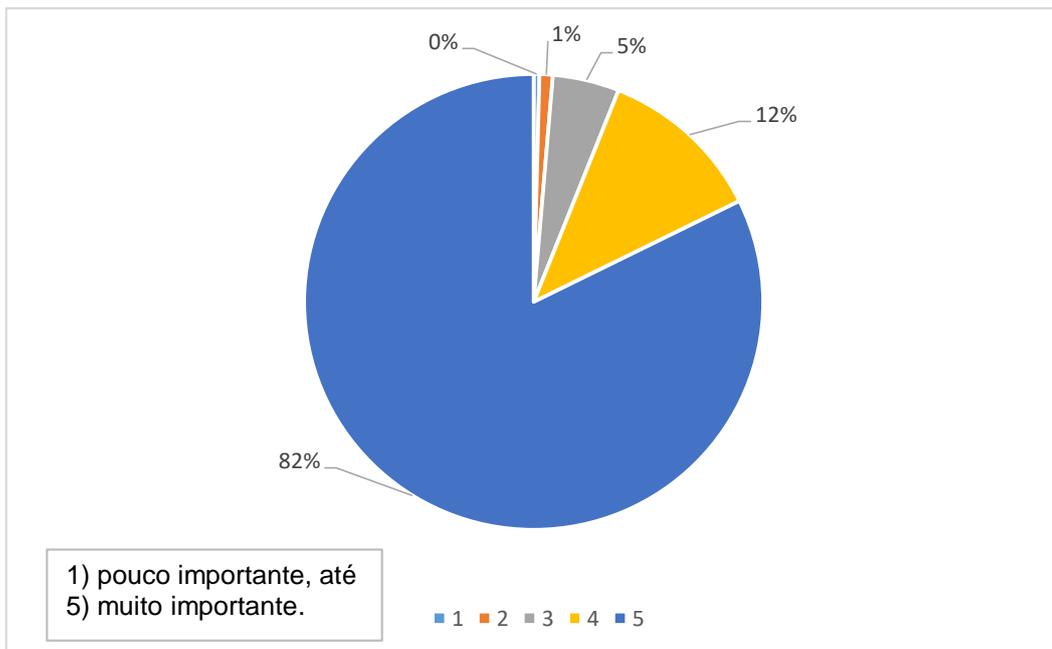


Fonte: Censo Agropecuário, Florestal e Aquícola, IBGE (2018)

Dessa forma, os municípios no raio de atuação da Instituição, incluindo o município sede, aparecem tanto nos *rankings* das maiores produções em toneladas, como entre os que possuem os estabelecimentos com mais de 50 pés plantados. Neste último quesito, destaca-se Presidente Tancredo Neves, com 2.365 estabelecimentos, liderando a posição.

Por fim, a pesquisa fez o levantamento do índice de importância da Instituição para a vida do pesquisado, categorizando entre pouco importante (1) até muito importante (5). O gráfico 5 expõe os dados tabulados.

Gráfico 5 – Importância da Casa Familiar para os alunos egressos



Fonte: Pesquisa “Projeto 1.000 alunos” (2017)

A formação realizada no âmbito das Casa Familiares concentra alto grau de satisfação pelos sujeitos da pesquisa, evidenciando forte identificação com a Instituição.

Concernente aos aspectos da meta-avaliação, aplicando a ferramenta da Lista Chave de Verificação de Avaliação, proposta por Scriven (2007), tem-se:

Quadro 5 – Lista Chave de Verificação de Avaliação aplicada à Pesquisa “Projeto 1.000 alunos”

	Ponto de Verificação	Julgamento (A-E)	Justificativa do Julgamento
Preliminares	I. Sumário Executivo	C	Primeira avaliação praticada pelo Programa, aspectos importantes foram desconsiderados.
	II. Prefácio	C	Ausência de elementos textuais sistematizados.
	III. Metodologia	B	Simplificada, mas de fácil execução.
Fundamento	1. Antecedentes e Contexto	B	Prerrogativa da necessidade do monitoramento e avaliação.
	2. Descrições e Definições	C	Aborda questões essenciais, todavia, imprecisões são notadas.

	3. Consumidores	B	Atendeu as expectativas básica.
	4. Recursos	B	Demanda relativa de insumos para a realização.
Sub Avaliações	5. Valores	A	Definição clara e concisa dos valores inerentes à pesquisa e seus resultados.
	6. Processos	C	A escolha de questionários digitais não atendeu integralmente a amostra.
	7. Resultados	B	Significativos, porém ainda subjetivos.
	8. Custos	B	Plenamente exequível.
	9. Comparações	C	Não utilização de grupo controle, tornando as comparações empíricas.
	10. Exportabilidade	B	Uso interno sem perspectiva de externalizar os resultados.
Conclusões	11. Síntese	B	Relativo volume de informações sistematizadas.
	12.Recomendações e Explanações	B	Reconhecimento quanto a necessidade de processos avaliativos mais robustos.
	13. Responsabilidade e Justificativa	B	Adequado uso das informações produzidas.
	14. Relatório e Apoio	B	Claro e conciso.
	15. Meta-avaliação	A	Constatação da necessidade de aferições mais completas e metodologicamente estruturadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

A análise da ferramenta “Lista Chave de Verificação de Avaliação submetida à pesquisa em estudo” suscita reflexões significativas: dos dezoito critérios observados, a avaliação oscila entre falta de profundidade, desorganizado e pouco claro ao atingir a maioria dos pontos relativamente. Tais apontamentos são evidenciados na matriz SWOT, apresentada no quadro 6.

Quadro 6 – Matriz SWOT aplicada a Pesquisa Projeto 1.000 alunos

	Forças (Strengths)	Fraquezas (Weaknesses)
Internas	<ul style="list-style-type: none"> - Questionário de fácil entendimento / didático; - Capacidade de atingir maior número de respondentes; - Escolha de ferramenta adequada a faixa etária do público-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demanda cadastro atualizado dos respondentes (e-mail, aplicativo de mensagens instantâneas); - Desconsidera indicadores importantes, a exemplo acesso a demais políticas públicas, gênero, entre outros; - Inexistência de contextualização adequada suscitando resistência nos inquiridos.

	Oportunidades (Opportunities)	Ameaças (Threats)
Externas	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção à necessidade de avaliação do Programa; - Impulso a exploração da gama de indicadores sociais, econômicos e ambientais disponíveis a partir da atuação do Programa; - Atestar/reafirmar a efetividade da Instituição para a região onde atua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questões limitadas, incapaz de fornecer um diagnóstico abrangente; - Risco de avaliações acentuadamente empíricas/com grande carga subjetiva; - Limitação dos dados/informações produzidas a partir da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Operacionalmente, a avaliação "Projeto 1.000 Alunos" tem limitações preponderantes, contudo, dada a circunstância de que se trata do primeiro processo avaliativo submetido ao PDCIS e, conseqüentemente, às Instituições que o compõem, forneceu informações relevantes e, para além disso, suscitou a necessidade de observar uma etapa da política até então relegada ao esquecimento, ou seja, monitoramento e avaliações devem ocorrer corriqueiramente.

5.2 AVALIAÇÃO DE IMPACTO DO PDCIS

A avaliação de impacto do PDCIS ocorreu no primeiro semestre de 2018, constituindo-se de etapas estruturadas de acordo com o fluxograma que esteia a metodologia da JSB, nominalmente conhecida como Metodologia de Avaliação de Impacto Social (MAIS).

Registrada na Fundação Biblioteca Nacional, ligada ao Ministério da Cultura sob o nº. 312.152, livro 569, folha 312, a MAIS é uma metodologia de avaliação brasileira inspirada na teoria do Marco Lógico da Agência Norte-Americana de Cooperação (USAID) e no modelo de Projeção econômica de J. Price Gittinger, já validada pela *American Evaluation Association (AEA)*, pela *John Hopkins University (EUA)* e pela *European Evaluation Society (EES)*. A versão nacional propõe ampla e inovadora avaliação de programas sociais, sempre analisando três dimensões: econômica, financeira e social.

Para a avaliação de impacto do PDCIS, foram elaborados instrumentos baseados no Marco Lógico Avaliativo desenvolvido participativamente com a coordenação do Programa e as cinco unidades implementadoras. Ao fim dessa etapa,

obtiveram-se quatro instrumentos de avaliação: 1) Instrumento de Gestão; 2) Instrumento de jovens; 3) Instrumento de Propriedades⁷; e 4) Instrumento de Medições Ambientais. Todos os instrumentos foram pré-testados com grupo controle antes de sua aplicação. Especificamente para as Casas Familiares, entre elas a CFR-PTN, foram analisados 38 indicadores, tendo como base um ciclo de desenvolvimento de 12 meses, considerando o ano de 2017.

Conforme Marco Lógico, destacam-se, a partir daqui, os principais pontos observados na pesquisa. Inicia-se com os dados Econômicos, sociais e, por fim, os aspectos ambientais.

5.2.1 Aspectos Econômicos

Considerando os aspectos econômicos observados em decorrência da análise dos indicadores específicos desta categoria, notados a partir da exposição dos alunos ao processo formativo ofertado pelas Casas Familiares que tem como base o empreendedorismo/empresariamento, foram produzidos os seguintes dados vinculados ao custo-benefício do Programa, assim como à geração de riquezas econômicas para a região do Baixo Sul da Bahia.

Inicialmente, destaca-se a participação dos alunos ou “jovens” (como são comumente nominados pelas Unidades Escolares) nas organizações produtivas, como cooperativa e outras redes. Os dados são apresentados na imagem 9.

Imagem 9 – Participação em cooperativas e outros grupos produtivos



Fonte: Avaliação de Impacto do PDCIS (2018)

⁷ Propriedade aqui refere-se as propriedades rurais dos alunos/jovens e suas famílias inseridos nos processos formativos das Instituições ligadas ao PDCIS (Casas Familiares) e nos processos produtivos/comercialização (Cooperativas).

As informações demonstram os proeminentes índices de adesão às cooperativas e associações de apoio à produção, 55,56% e 78,05%, respectivamente, para matriculados e egressos. A participação em organizações produtivas, a exemplo de cooperativas e demais instituições congêneres, tende a reduzir a busca dos beneficiários por empregos formais, uma vez que os sujeitos conseguem gerar renda a partir de projetos agrícolas, os projetos educativos-produtivos. Assim, a inserção nesse tipo de estruturas de apoio, aliada ao acesso a novas tecnologias agrícolas e a uma educação empreendedora, promove maior atratividade para o trabalho no campo e, conseqüentemente, reduz a taxa de desocupação, como pode ser constatado na imagem 10.

Imagem 10 – Taxa de desocupação.

Grupos	Taxa de Desocupação
Controle	46,8%
Matriculados (em Curso)	27,8% ¹
Egressos	09,7% ²
Bahia	17,9% ³

Fonte: Avaliação de Impacto do PDCIS (2018)

Os dados da tabela 10 levam a observações importantes e pontuais: 1) a Taxa de Desocupação notada entre Matriculados nas Casas Familiares é significativamente menor que a do grupo controle; 2) a Taxa de Desocupação relativa aos Egressos é praticamente metade da Taxa do Estado da Bahia⁸.

Destacam-se os elementos apontados pela JSB como preponderantes para os resultados relacionados aos aspectos econômicos: a) incentivo ao protagonismo e ao empreendedorismo, empresariamento na linguagem das Casas Familiares; b) receber educação empreendedora reforça os resultados; c) acesso às novas tecnologias agrícolas são essenciais para êxito; e, por fim, d) administrar/gerir sua própria unidade produtiva, assim como participar de cooperativas e redes de apoio à produção, reduz a intensão de sair do campo.

⁸ O Estado da Bahia lidera o ranking nacional de desemprego, conforme notícia vinculada na web: <http://bahia.ba/bahia/estado-lidera-ranking-nacional-de-desemprego-em-2018/>.

Nesse contexto, a Avaliação de Impacto sintetizou informações relevantes para os três âmbitos pesquisados, as informações estão dispostas no quadro 7.

Quadro 7 – Síntese dos impactos econômicos do PDCIS.

	SÍNTESE DOS IMPACTOS ECONÔMICOS
PRINCIPAIS OBSERVAÇÕES	Para fins de cálculo dos custos econômico do PDCIS e conseqüentemente de cada Instituição implementadora, entre elas a CFR-PTN, foi verificado o Preço Sombra, ou seja, a distorção de valores cobrados pelo mercado e comparados com os valores de instrumentos adquiridos pelas Instituições ligadas ao Programa;
	Os benefícios econômicos foram obtidos a partir da pontuação obtida pelos participantes nas doze questões de impacto econômico verificadas no questionário, descontando-se a pontuação do grupo controle;
	Os benefícios econômicos projetados foram descontados a partir da taxa de juros, de desemprego e sobrevivência para um clico de 40 anos, a metodologia considerou, portanto, a maximização dos custos e minimização dos benefícios;
	A razão benefício-custo do PDCIS estabeleceu-se no patamar de R\$ 2,13, em termos de fortalecimento da renda pessoal dos jovens participantes do Programa, significa dizer que o jovem atendido está 113% mais preparado para enfrentar o mercado de trabalho do que aquele que não participa;
	Aqueles que participam do PDCIS reduziram em média de 65% a dependência do Bolsa Família;
	Os Egressos obtiveram aumento de renda média de R\$ 5.244,00 anuais em relação ao grupo controle. Estes mesmos jovens estão 50% mais ocupados do aqueles que não são atendidos pelo PDCIS;
	SÍNTESE DOS IMPACTOS SOCIAIS
	Os jovens matriculados têm 7,59 pontos a mais do que os de controle, considerando as 42 questões de impactos Social (pontuação variando de 0 a 42 no total);
	Os Egressos estão 5,12 pontos à frente do grupo Controle;
	Não há diferenças significativas entre Egressos e Matriculados, quando o assunto são os impactos sociais;
	Em 13 das 42 questões da Escala de Impactos Sociais, os Matriculados estão significativamente à frente dos Controles;
	Em 06 das 42 questões da Escala de Impactos Sociais, os Egressos estão significativamente à frente dos Matriculados.
	SÍNTESE DOS IMPACTOS AMBIENTAIS

	As Unidades Agrícolas atendidas pelo Programa estão 500% mais propensas a ter seu CEFIR atualizado e 316% mais propensas a não usar queimadas, em relação às Propriedades de controle.
	As Unidades Agrícolas do PDCIS estão 307% menos propensas a enterrar, jogar ou queimar embalagens de agrotóxicos vazias.
	No entanto, estão 317% mais propensas a usar agrotóxico.

Fonte: Pesquisa de Impacto do PDCIS com adaptações (2019)

Pela quantidade de indicadores, assim como pelos aspectos aferidos, a Avaliação de Impacto do PDCIS constituiu-se de um passo importante no processo avaliativo do Programa. O relatório preliminar produzido contém 63 páginas, contudo a base informacional organizada tem potencial para análises significativamente avançadas, com possibilidade de realizar-se outros testes e associações que podem levar a variáveis até então não codificadas.

Tratando a Avaliação de Impacto sob o aspecto da meta-avaliação e submetendo-a ainda à ferramenta Lista Chave de Verificação de Avaliação, chega-se às conclusões demonstradas no quadro 8.

Quadro 8 – Lista Chave de Verificação de Avaliação de Impacto do PDCIS

	Ponto de Verificação	Julgamento (A-E)	Justificativa do Julgamento
Preliminares	I. Sumário Executivo	B	Proposta cuidadosamente elaborada, contendo toda a sistematização da metodologia, custos e tempo de realização.
	II. Prefácio	B	Descrição pormenorizada da expertise da Consultoria, experiências anteriores e produtos produzidos.
	III. Metodologia	A	Metodologia própria, aprimorada a partir de padrões internacionais.
Fundamentos	1. Antecedentes e Contexto	A	Metodologia aplicada em Programas educacionais que conserva certa aderência.
	2. Descrições e Definições	A	Apresentada pormenorizadamente e com riqueza de detalhes.
	3. Consumidores	B	Atende aos pré-requisitos das partes interessadas.
	4. Recursos	B	Demanda significativo aporte de recursos para a realização.
Sub Avaliação	5. Valores	A	Definição clara e concisa dos valores inerentes à pesquisa e seus resultados.
	6. Processos	B	Metodologia bem estruturada com questionários rigorosamente

			estruturados e coleta <i>in loco</i> ; contudo, com excessivos termos técnicos.
	7. Resultados	B	Significativos, porém produzidos com certa velocidade, por conta do prazo de entrega das análises.
	8. Custos	B	Significativos, inviabilizando a cobertura total do escopo inicialmente planejado.
	9. Comparações	A	Utilização de grupo controle, rigor estatístico e contribuições de especialista de áreas diversas.
	10. Exportabilidade	B	Perspectiva de divulgação expandida, interna e externa.
Conclusões	11. Síntese	A	Grande sistematização dos dados e informações produzidas.
	12. Recomendações e Explicações	A	Apresentou seção específica para recomendações, a exemplo da uso de agrotóxico.
	13. Responsabilidade e Justificativa	B	Adequado uso das informações produzidas.
	14. Relatório e Apoio	A	Claro e conciso.
	15. Meta-avaliação	A	Modelo avaliativo substancialmente elaborado; contudo, o alto custo, aliado à linguagem excessivamente técnica e à velocidade na coleta dos dados, demanda revisão dos resultados apresentados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Constata-se, na Avaliação de Impacto do PDCIS, abundante rigor metodológico, tendo sido aprimorada inclusive com padrões internacionais. De acordo com os critérios analisados na ferramenta concebida por Scriven (2007), o processo avaliativo alcança o nível máximo em quase todos os parâmetros; portanto, pode-se afirmar que a metodologia se aproxima substancialmente da concisão e clareza. No entanto, aspectos como o alto custo de execução, caráter excessivamente técnico e linguagem rebuscada podem ter comprometido a compreensão do público-alvo pesquisado.

Dessa forma, o distanciamento da realidade local, colaborado pelo alto nível de instrução dos pesquisadores, tende a limitar o envolvimento com o contexto cultural, social e até mesmo linguístico dos sujeitos da pesquisa e a metodologia aplicada. Aqui, valem as recomendações de Davidson (2005, p. 205):

Avaliações devem produzir conclusões válidas e justificáveis; ser úteis ao cliente e a outros públicos relevantes; ser conduzidas de uma maneira ética, legal, profissional e apropriada; ser digna de crédito

para os públicos relevantes; ser tão econômica, rápida e não obstrutiva quanto possível.

Submetendo a Avaliação de Impacto à ferramenta da matriz SWOT, chegue-se a conclusões que são dimensionadas no quadro 9.

Quadro 9 – Matriz SWOT aplicada à Avaliação de Impacto do PDCIS

	Forças (Strengths)	Fraquezas (Weaknesses)
Internas	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia rigorosamente elaborada e testada com grupo controle; - Quantidade significativa de indicadores avaliados; - Aplicação <i>in loco</i>, contato com a realidade local dos pesquisados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumento/questionário com linguagem excessivamente técnica, distanciamento do vocabulário local; - Interpretação generalista, necessidade de ajustes e refinamento dos dados obtidos; - Acelerado processo de coleta dos dados, assim como, dinâmico tratamento das informações geradas.
	Oportunidades (Opportunities)	Ameaças (Threats)
Externas	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação pulverizada da gama de indicadores sociais, econômicos e ambientais gerados com a avaliação do Programa; - Consolidar a efetividade do Programa e Instituições ligadas na região onde atua; - Possibilidade de reaplicação da política/programa em outra localidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ceticismo com relação aos resultados do processo avaliativo realizado; - Questionamento da metodologia utilizada; - Relativa identificação dos resultados pelos coordenadores da política.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

Pode-se afirmar que a pesquisa de impacto do PDCIS foi pautada em metodologia apropriada e robusto crivo científico. Analisando uma gama considerável de indicadores e cruzando-os com dados importantes de domínio público, oriundos de pesquisas elaboradas por relevantes agências de pesquisas de cunho nacional.

Nesse contexto, a referida pesquisa produziu um levantamento baseado no tripé custo, eficácia e eficiência, assim como, apresentou o desempenho e os possíveis gargalos, aliados à aferição do quanto o Programa rende à sociedade

(custo-benefício), assim como, as relações equitativas, ou seja, na redução das diferenças estruturais entre os segmentos sociais.

5.3 SIMETRIAS E DISTANCIAMENTOS

Resgatando o modelo A3, pretendo aqui arrolar as aderências e distanciamentos inerentes às pesquisas submetidas ao PDCIS nos últimos anos, observam-se posições em extremos discrepantes.

A pesquisa “Projeto 1.000 alunos”, tida como uma avaliação de resultado, foi elaborada sob uma perspectiva substancialmente ingênua, aparentemente desconsideraram-se abordagens metodológicas e ferramentas em profusão na literatura. Apesar da obtenção de informações que nortearam análises e outras iniciativas, é nítido o caráter principiante do processo avaliativo.

Na pesquisa de Impacto do PDCIS, por sua vez, não apenas pelos investimentos direcionados para sua realização, fica evidente o envolvimento e os anseios da coordenação do Programa com o processo avaliativo MAIS da JSB, ocorrendo ampla discussão da metodologia, etapas, procedimentos, estudo sistemático das informações produzidas, assim como as interfaces com dados provenientes de agências de pesquisas oficiais e/ou consolidadas no mercado deste segmento.

O quadro 10 apresenta sinteticamente as aderências e distanciamentos inerentes aos processos avaliativos submetidos ao PDCIS e, conseqüentemente, à CFR-PTN.

Quadro 10 – Aderências e distanciamentos dos processos avaliativos meta-avaliados

PROCESSOS AVALIATIVOS	SIMETRIAS	DISTANCIAMENTOS
Projeto 1.000 Alunos	Objeto Público-alvo/sujeitos	Metodologia Tempo Custos
Pesquisa de Impacto do PDCIS (MAIS da JSB)	Programa Localização geográfica	Elaboração Indicadores aferidos

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

As pesquisas aqui mencionadas, objeto desta meta-avaliação, constituem as primeiras iniciativas no campo da avaliação no Programa; logo, estão longe de cumprir os objetivos desta etapa do ciclo da política. É imprescindível, portanto, insistir na perspectiva transversal de avaliação, compreendendo um processo amplo desde a formulação, implementação, até a análise de seus resultados últimos. Assim como inquietar-se constantemente com os processos avaliativos e os resultados apresentados, visando o aprimoramento contínuo das políticas.

6. CONCLUSÃO

Avaliar e monitorar constituem, de maneira geral, a etapa do ciclo da política pública cercada de desinteresse; lamentavelmente, há pouca incorporação dessa etapa ao cotidiano da Administração Pública brasileira. Constata-se certa despreensão, das partes interessadas, em apreciar diagnósticos produzidos a partir de processos avaliativos. Condição gerada pelo desconforto em defrontar-se com os resultados alcançados, sobretudo quando trata-se de insucessos ou objetivos não atingidos por determinada política, plano ou programa.

A ausência de processos avaliativos robustos e criteriosos, ou mesmo sua realização parcial, tem colocado em xeque os resultados logrados pelas principais políticas públicas consolidadas no cenário brasileiro recente, uma vez que essa condição, de maneira geral, está intimamente ligada à falta de eficiência na utilização de recursos alocados, provocando um gasto social ineficiente.

Controle e metodologias de avaliação nunca foram tão imprescindíveis. Demandam-se, sob constantes protestos da sociedade, alocação e consumo racional dos recursos, sobretudo os oriundos da esfera pública. Agregam-se a esta condição o fato de que o esgotamento do Estado de Bem-estar social, associado à expansão dos gastos públicos - em particular na área social - e a austeridade fiscal impõem às políticas públicas a busca incansável pelo aumento da eficiência - utilização mínima de recursos e maximização dos resultados - assim como da eficácia e pelo atingimento dos objetivos e metas em determinado período de tempo.

É evidente a relevância da meta-avaliação na produção de informações a partir de processos avaliativos, assim como sua capacidade de estabelecer um julgamento de valor para subsidiar eventuais tomadas de decisão. No tocante às políticas públicas, as contribuições perpassam a elaboração de diagnósticos inerentes a custo-benefício, custo-efetividade, economicidade e resolutividade.

Nesse quesito, o presente estudo buscou investigar os critérios e metodologias que a Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves tem utilizado para avaliar o processo formativo ofertado, sobretudo submetendo os processos avaliativos realizados aos preceitos da meta-avaliação, ou seja, "avaliar a avaliação". Assim, consciente da missão audaciosa, foi possível alcançar os objetivos propostos, atentando-se que, apesar das potencialidades, avaliações completas e significativas são difíceis de realizar.

Inicialmente, contextualizou-se a CFR-PTN no arcabouço das políticas públicas e ficou constatado que a política ali aplicada é multicêntrica, aquela que busca resolver um problema público sendo protagonizada por diversos atores políticos envolvidos, não necessariamente com exclusividade do Estado. A CFR-PTN, uma associação de natureza privada, oferece gratuitamente o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio a filhos de agricultores familiares, por meio *stakeholders* públicos e privados. Portanto, atribui-se à Instituição inúmeras características multicêntricas da política.

Em relação aos processos avaliativos submetidos à CFR-PTN, destaca-se o caráter embrionário no campo da avaliação, observa-se que, até recentemente, não havia interesses em diagnósticos do Programa, nem nas Instituições que o compunham. Após dezesseis anos de atuação, a CFR-PTN foi submetida a dois processos avaliativos. O “Projeto 1.000 alunos”, sendo a primeira iniciativa avaliativa do PDCIS, teve natureza notadamente simplória, apresentou-se carregado de expectativas, mas com grande escassez de técnicas apropriadas. A pesquisa de Impacto do PDCIS, por sua vez, cercou-se de elaboração e execução pautadas em rigor científico e metodologia exclusiva.

Desse modo, proceder com a avaliação destas avaliações trouxe o entendimento de quão fundamental constitui-se esse processo. A ferramenta da Lista Chave de Verificação de Avaliação, associada à Matriz SWOT, permitiu categorizar e analisar as principais aderências e distanciamentos dos dois processos avaliativos, com destaque para as simetrias – o objeto, o público alvo, a localização geográfica e o Programa – e distanciamentos – a metodologia, o tempo, os custos, a elaboração e os indicadores aferidos.

Acreditando genuinamente na capacidade da avaliação como etapa singular no ciclo da *public policy* e objetivando seu aprimoramento contínuo, recomenda-se, no apêndice A, um marco lógico com indicadores para futuras avaliações, com ênfase nos custos do processo formativo e na correlação com Instituições/Programas do mesmo segmento.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público, Brasília**, v. 51, n. 4, p. 5-59, out./dez. 2000

ARAUJO, Mickaelly Moreira de. A trajetória da educação no Brasil na perspectiva da luta de classes. In: **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas – Cidade Universitária da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luiz do Maranhão, Brasil, 2017**. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/atrajettoriadaeducacaono-brasilnaperspectivadalutadeclases.pdf>>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 18, n. 51, p. 7-9, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BATISTA, M. S. X. A política educacional no contexto da reforma do estado e do neoliberalismo. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 9, n. 2, p. 36-58, jul./dez. 1998 - jan./jun. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9948/7045>>. Acesso em 02 de jul de 2018.

BAHIA. Parecer CEE nº. 132/2017 e Resolução nº. 76/2017. Credencia por 04 (quatro) anos, a CFR-PTN, e autoriza pelo mesmo período, o funcionamento do Curso de Educação Profissional de Nível Médio em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio no município de Presidente Tancredo Neves-BA. **Diário Oficial da Bahia**, Salvador, BA, 20 abr. 2017. Ano CI – nº 22.161, p. 27.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.

BRASIL/MEC. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em <www.mec.gov.br> Acesso em 14 de abril de 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994

CARVALHO, Sonia Nahas de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 185-197, jul./dez. 2003.

CATRIB, Ana M. Foutinelle. **Análise crítica das avaliações internas de cinco cursos de mestrado da UNIFOR: desvendando possibilidades**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal de Bahia (UFBA), Bahia.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

COMIN, Álvaro A; BARBOSA, Rogério Gerônimo. **Trabalhar para Estudar: Sobre a Pertinência da Noção de Transição Escola-Trabalho no Brasil**, São Paulo, 2011.

COTERA, Aurora Trujillo; MATAMOROS, Ariana Acón. Propuesta para implementar la Metaevaluación en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Estatal. **Revista Calidad en la Educación Superior**, Costa Rica, v. 2, n. 1, p. 247-265, nov. 2011.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 52, n. 4, p. 89-110, out./dez. 2001.

_____. Metodologias de Avaliação de Programas e Projetos Sociais: análise de resultados e de impacto. Brasília, **Revista do Serviço Público**, ano 49, n. 2, abr./jun., 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: Fundamentos e funções. **Revista de Política e Administração da Educação**, 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18721>> Acessado em: 12/out./ 2018.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousands Oaks, CA: Sage, 2005.

ELLIOT, Ligia Gomes. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, 2011.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, v. 1, n. 3, Belo Horizonte, set./dez. 1986.

FISCHER, Fernando (Org.). **Baixo Sul da Bahia: uma proposta de desenvolvimento territorial**. Salvador: CIAGS/UFBA, 2007.

FERNANDEDES, E. Desigualdades no campo. **Revista Educação**. São Paulo, Ano 15, nº. 172, p. 3-5, agosto 2011.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília: IPEA, no. 21, junho de 2000.

FUNDAÇÃO ODEBRECHT Disponível em:<
<https://www.fundacaoodebrecht.org.br/PDCIS/Iniciativa/5/Casa-Familiar-Rural-de-Presidente-Tancredo-Neves>>. Acesso em 10 de junho de 2018.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. **Meta-avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa nos cursos de pós-graduação lato sensu a distância na Bahia**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – FAGED, Universidade Federal de Bahia (UFBA), Bahia.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W., GASKELL, G. (Orgs). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - Um manual prático. Petrópolis. VOZES. 2002. cap. 3. p.64-89.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GERMANO, W. J. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: cortez, 1993.

GIMENES, Nelson A. S. Estudo meta-avaliativo do processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, maio/ago. 2007.

HEIDEMANN, F.G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F.(orgs.) **Políticas públicas e desenvolvimento**. Brasília: Editora da UnB, 2009.

Leeuw, F., & Vaessen, J. **Impact evaluations and development: NONIE guidance on impact evaluation**. Washington DC: The World Bank, 2009.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964 – 1985): um espaço de disputas**. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro.

LETICHEVSKY, Ana Carolina. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

LITTO, Frederic, FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: O estado da Arte**. Ed: ABEB, 2009.

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da literatura. **Est. Aval. Educ., São Paulo**, v. 24, n. 56, p. 276-299, set./dez. 2013.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOKATE, K. M. Convertiendo el ‘monstruo’ en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social. **Revista do Serviço Público**, 53 (1): 89-133, 2002.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Ferreira, N. S. C. & Aguiar, M. A. S. (org). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, José Matias. **Finanças Públicas: foco na política fiscal, no planejamento e orçamento público**. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS, R. O. **O projeto educativo da Fundação Odebrecht: um estudo sobre seus fundamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. Coleção Relações Internacionais e Política. Disponível em: <http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas PDF>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SANTOS FILHO, José Camilos dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. 2000. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. (2 ed.) Ed. Record, Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, K. S. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação-construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. Anais... São Paulo–SP**. 2011. p. 01-13.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea)

_____. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos**. São Paulo: CengageLeaening, 2011.

SCHUTT, R. K. **Investigating the social world: The process and practice of research**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, Sage Publications, 2004.

SCRIVEN, M. **The logic of evaluation: department of Psychology**. Claremont: Claremont Graduate University, 2007.

_____. **Evaluation thesaurus**. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991. Disponível em: <http://books.google.co.nz/books/about/Evaluation_Thesaurus.html?id=koL0Fs_ZSvQC>. Acesso em: 10 dez. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.

SINÓPSES ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GRADUAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP - Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 14 de abril de 2018.

SOUSA, Adelcio Menezes; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak. Pedagogia da alternância como base do processo formativo da casa familiar rural de Presidente Tancredo Neves/Bahia: potencialidades e limitações. In: **Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 14-25, 2017**. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7196/6980>>. Acesso em 10 de novembro de 2018.

SOUZA, C.. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Revista Sociologia, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 25 jun 2018.

SULBRANDT, J. **La Evaluación de los programas sociales: una perspectiva crítica de los modelos usuales**. Caracas: CLAD, 1993, p. 309-350.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1976, 384p. Atualidades Pedagógicas, v.132.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.

ULRICH, Schiefer et alli. **MAPA – Manual de Planejamento e Avaliação de Projetos. 1.ed. Cascais: Principia, 2002**.

VIEIRA FILHO, José Eustáquio Ribeiro; FISHLOW, Albert. **Agricultura e indústria no Brasil: inovação e competitividade**. Brasília: Ipea, 2017.

APÊNDICE A - Marco lógico de indicadores de qualidade para futuros processos avaliativos.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES
<p>1) Atuação</p> <p>2) Beneficiários</p> <p>3) Atividades desenvolvidas</p>	<p>1.1) Modalidade formativa ofertada;</p> <p>2.1) Gênero;</p> <p>2.2) Renda;</p> <p>2.3) Idade;</p> <p>2.4) Condição de vida;</p> <p>2.4.1) Saúde;</p> <p>2.4.2) Moradia;</p> <p>2.4.3) Saneamento Básico.</p> <p>3.1) Metodologia base;</p> <p>3.2) Metodologias agregadas.</p>	<p>1.1.1) Duração do Curso;</p> <p>1.1.2) Quantidade de disciplinas/créditos;</p> <p>2.2.1) Mobilidade social a partir da renda adquirida com os Projetos Educativos-Produtivos.</p> <p>2.4.1.1) Unidade de Saúde na comunidade;</p> <p>2.4.1.2) Periodicidade de visita a Unidade de Saúde.</p> <p>2.4.3.1) Utilização de fossa séptica;</p> <p>2.3.3.2) Acesso a água tratada.</p> <p>3.1.1) Quantidade de horas/aulas ministradas</p> <p>3.2.1) Ações Multiplicadoras;</p>

<p>4) Orçamento</p>	<p>3.3) Beneficiários diretos e indiretos;</p> <p>4.1) Custo/benefício.</p>	<p>3.2.2) “Projetos Educativos-Produtivos;</p> <p>3.2.2.1) Cultura;</p> <p>3.2.2.2) Hectares;</p> <p>3.2.2.3) Faturamento;</p> <p>3.2.2.4) Incremento de renda na Unidade-família;</p> <p>3.2.2.5) Mobilidade social do educando.</p> <p>3.3.1) Percentual de pessoas mobilizadas com atividades da Instituição;</p> <p>3.3.2) Percentual de pessoas utilizando tecnologias de plantio na produção agrícola;</p> <p>4.1.1) Custo aluno;</p> <p>4.1.2) Aluno atendidos;</p> <p>4.1.3) Orçamento versus quantidade de alunos formados;</p> <p>4.1.4) Quantidade de modalidade ofertadas;</p> <p>4.1.5) Realizar análise comparativa com Instituições congêneres localizadas geograficamente no mesmo território.</p>
---------------------	---	--

ANEXO I - Roteiro do questionário da “Pesquisa Projeto 1.000 alunos”

Prezado(a) Jovem,

Com objetivo de continuarmos disseminando conhecimento e tecnologia no campo, contamos com o seu apoio para responder o questionário abaixo. São perguntas sobre os principais aspectos trabalhados durante e depois da sua formação na Casa Familiar. A sua participação é muito importante!

1. Nome completo:* _____

2. Contato - Número Celular: * _____

3. Contato - E-mail: * _____

4. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

() Feminino

() Masculino

5. Data de Nascimento: * _____

Exemplo: 15 de dezembro de 2012

6. Casa Familiar de formação *

Marcar apenas uma oval.

() Casa Familiar Agroflorestral - CFAF

() Casa Familiar das Águas - CFA

() Casa Familiar do Mar - CFM

() Casa Familiar Rural de Igrapiúna - CFR-I

() Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves - CFR-PTN

7. Ano de conclusão do curso: *

Marcar apenas uma oval.

() 2006 () 2012

() 2007 () 2013

() 2008 () 2014

() 2009 () 2015

() 2010 () 2016

() 2011 () 2017

8. Qual o Estado que reside atualmente?: * _____

9. Qual o município que reside atualmente?: * _____

10. Qual a comunidade que reside atualmente?: * _____

11. Nível de escolaridade: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

12. 1) Exerce atualmente atividade rural? (a sua principal renda é gerada a partir da venda de produtos in natura/transformados ligados a agricultura, a extração e a exploração vegetal e animal - piscicultura, apicultura etc.) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 13.
- Não Ir para a pergunta 15.

13. Se sim, qual? *

Marcar apenas uma oval.

- Proprietário de terra Ir para a pergunta 17.
- Prestador de serviço - Assistência técnica Ir para a pergunta 17.
- Prestador de serviço - Horista Ir para a pergunta 17.
- Extrativista Ir para a pergunta 17.
- Outra Ir para a pergunta 14

14. Qual?: * _____

15. Se não, qual a atividade exercida? *

Marcar apenas uma oval.

- Estudante Ir para a pergunta 17.
- Comércio Ir para a pergunta 17.
- Indústria Ir para a pergunta 17.
- Serviço Público Ir para a pergunta 17.
- Outra Ir para a pergunta 16.

16. Qual?: * _____

17. 2) Participa ou participou de alguma organização social? (Agrupamento de pessoas que se estabelecem a partir de elementos compartilhados, ideias em comum ou formas similares de realizar um objetivo comum) *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Ir para a pergunta 18.

Não Ir para a pergunta 21.

18. Qual modalidade? *

Marcar apenas uma oval.

Associações Rurais Ir para a pergunta 21.

Cooperativa Ir para a pergunta 19.

Empresas Ir para a pergunta 21.

Sindicatos Rurais Ir para a pergunta 21.

Outra Ir para a pergunta 20.

19. Qual Cooperativa?: * _____

20. Qual?: * _____

21. 3) Participa ou participou de atividade agroecológica ou ação ambiental na sua comunidade? (Processo que busca a conservação e preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, formando indivíduos preocupados com a resolução dos problemas ambientais, considerando a temática de forma holística, ou seja, abordando os seus aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos) *

Marcar apenas uma oval.

Sim Ir para a pergunta 22.

Não Ir para a pergunta 22.

22. 4) Aproximadamente, quantas ações multiplicadoras (Dia de Campo, Seminários, Palestras, Acompanhamento Familiar) você participou após sua formação na CASA FAMILIAR? *

Marcar apenas uma oval.

Nenhuma Ir para a pergunta 23.

1 - 5 Ir para a pergunta 23.

6 -10 Ir para a pergunta 23.

11-15 Ir para a pergunta 23.

Acima de 15 ações multiplicadoras Ir para a pergunta 23.

23. 5) Qual foi a ação mais impactante protagonizada por você na sua comunidade (Exemplos: fundação ou reativação de uma associação; conquista de recursos - bens ou serviços - para investimento na comunidade; introdução ou fortalecimento de um negócio/cultivo na comunidade; etc.)? *

24. 6) Atualmente, qual o valor médio mensal da renda da sua unidade-família proveniente da atividade rural? *

Marcar apenas uma oval.

-) Nenhuma
-) Até R\$ 500,00 Ir para a pergunta 25.
-) De R\$ 500,01 a R\$ 1.000,00 Ir para a pergunta 25.
-) De R\$ 1.000,01 a R\$ 1.500,00 Ir para a pergunta 25.
-) De R\$ 1.500,01 a R\$ 2.000,00 Ir para a pergunta 25.
-) Acima de R\$ 2.000,00 Ir para a pergunta 25.

25. 7) Qual a importância da Casa Familiar em sua vida? De 1 a 5 (1 - pouco importante até 5 - muito importante) *

Marcar apenas uma oval.

-) 1 Pare de preencher este formulário.
-) 2 Pare de preencher este formulário.
-) 3 Pare de preencher este formulário.
-) 4 Pare de preencher este formulário.
-) 5 Pare de preencher este formulário.

ANEXO II - Roteiro do questionário da “Pesquisa de Impacto do PDCIS

Prezado entrevistado, as perguntas a seguir são muito importantes para nosso estudo e pedimos sua colaboração no sentido de respondê-las com a mais absoluta sinceridade. Todas as perguntas deverão ser preenchidas.

Salientamos que todos os dados aqui respondidos são sigilosos e pedimos para que você responda essas perguntas sozinho(a), sem a interferência de nosso pesquisador, de forma a deixar você à vontade. Após você terminar de responder todas as perguntas, pedimos a gentileza de conferir, junto com nosso pesquisador, se todas as perguntas foram respondidas.

Caso em alguma pergunta você sinta a necessidade de esclarecer alguma dúvida, você pode chamar nosso pesquisador para esclarecê-la.

PERFIL

P1) Por gentileza, qual a sua idade? _____ (MENORES DE 18 ANOS, PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL DEVERÁ ASSINAR TERMO DE AUTORIZAÇÃO)

P2) Qual o seu Sexo?

[] 1- Masculino

[] 2- Feminino

P3) Qual é o seu nível de escolaridade (marque apenas uma alternativa)?

[] 1° Ano

[] 2° Ano

[] 3° Ano

[] 4° Ano

[] 5° Ano

[] 6° Ano

[] 7° Ano

[] 8° Ano

[] 9° Ano

[] 10° Ano

[] 11° Ano

[] 12° Ano

[] Estou na Faculdade/ Universidade

P3.1 - Se você está na Faculdade/ Universidade, responda:

P3.1.1 - Qual curso você faz? _____

P3.1.2 - Em que período/ semestre você está? _____

P4) Você ainda estuda?

1- Sim

2- Não

P4.1- No caso de sim, em qual ANO está estudando? _____

P5) Já precisou trocar de escola?

sim não

P6) Já estudou em quantas escolas? _____

P7) Deseja continuar os seus estudos?

sim não

7.1) No caso de sim: Qual é a sua opção principal?

Ensino Técnico

Faculdade

P8) Você se considera de qual cor (marque apenas uma alternativa)?

1- Branca

2- Preta

3- Parda

4- Amarela

5- Indígena

98- Outros _____

P9) Qual é sua renda pessoal? (marque apenas uma alternativa)

1. R\$ 0,00

2. R\$1,00 Até R\$ 362,00 (até ½ SM)

3. De R\$ 362,01 a R\$ 724,00 (de ½ a 1 SM)

4. De R\$ 724,01 a R\$ 1.086,00 (+ de 1 a 1 ½ SM)

5. De R\$ 1086,01 a R\$ 1.448,00 (+ de 1 ½ a 2 SM)

6. De R\$1.448,01 a R\$ 2.172,00 (+ de 2 a 3 SM)

7. De R\$ 2.172,01 a R\$ 3.620,00 (+ de 3 a 5 SM)

8. Acima de R\$ 3.620,01 (mais de 5 SM)

P10) Qual é sua renda familiar (sua renda pessoal mais a de todos que moram na sua casa)?

1. R\$ 0,00

2. R\$1,00 Até R\$ 362,00 (até ½ SM)

- 3. De R\$ 362,01 a R\$ 724,00 (de ½ a 1 SM)
- 4. De R\$ 724,01 a R\$ 1.086,00 (+ de 1 a 1 ½ SM)
- 5. De R\$ 1086,01 a R\$ 1.448,00 (+ de 1 ½ a 2 SM)
- 6. De R\$1.448,01 a R\$ 2.172,00 (+ de 2 a 3 SM)
- 7. De R\$ 2.172,01 a R\$ 3.620,00 (+ de 3 a 5 SM)
- 8. Acima de R\$ 3.620,01 (mais de 5 SM)

P11) Qual é a sua religião (marque apenas uma alternativa)?

- 1- Católica
- 2- Evangélica/Protestante
- 3- Espírita/ Kardecista
- 4- Umbanda/Candomblé
- 5- Judaica
- 6- Budista/orientais
- 7- Acredita em Deus, mas não tem religião
- 8- Não possui religião e não acredita em Deus
- 9- Outras_____

P12) Você é praticante da sua religião?

- 1- Sim
- 2- Não

P13) Você trabalha?

- 1- Sim
- 2- Não

P13.1- No caso de sim, faz o quê?_____

P13.2- No caso de sim, o que você acha sobre o seu trabalho?

- 1- Adoro
- 2- Gosto Muito
- 3- Nem gosto, nem desgosto
- 4- Não gosto
- 5- Odeio

P13.3- No caso de sim, Qual é o motivo de você trabalhar?

- 1- Auto sustento
- 2- Sustentar a família
- 3- Ajudar na conta de casa
- 99- Nunca trabalhei
- 98- Não estou trabalhando no momento

P14) Você fez algum curso profissionalizante nos últimos 12 meses?

1- Sim 2- Não

P14.1- Qual? _____

P15) Qual é a sua orientação sexual?

Homem mulher homossexual transexual
 trângenero

P16) Você tem acesso à Internet?

1- Sim 2- Não

P16.1) Caso sim, em que tipo de aparelho (marque mais de uma opção, se necessário)?

celular notebook desktop

P16.2) Caso sim, quanto tempo você passa por semana conectado?

Até 02 horas por semana de 02 a 04 horas por semana
 de 04 a 08 horas por semana mais de 08 horas por semana

P17) Você já baixou algum app no seu celular?

1- Sim 2- Não

P17.1) Caso sim, quantos apps você já baixou, mais ou menos?

P18) Qual a principal finalidade dos apps?

Lazer trabalho estudo outro. Qual?

P19) Você tem uma referência pessoal, ou seja, uma pessoa da sua família ou próxima a você que te inspira?

1- Sim 2- Não

P19.1) Caso sim, quem é esta referência?

Pai mãe avó/avô tio(a) amigo(a)

outro: _____

P20) Você alguma vez já participou de cooperativa, associação, sindicato, trabalho comunitário, movimento social, ONG, partido político ou trabalho de organização da comunidade? 1-Sim 2-Não (Siga Para Questão xx) [.....]

P20.1) De que tipo de atividade cooperativista/ associativista você já participou ... ?

(Resposta múltipla) 1-Sim 2-Não

[.....] A – Cooperativa

[.....] B – Associações comunitárias, de bairro, de produtor,

[.....] C – Trabalho coletivo, comunitário, mutirão

[.....] D – Movimento social organizado (ONG, MST, MLT, FETAG, CONTAG etc.)

[.....] E – Movimentos vinculados às igrejas

[.....] F – Sindicatos

[.....] G – Outros (clube, agremiações esportivas e sociais etc.)

P21) Você sabe em que ano a cooperativa/ associação foi criada? [.....]

1-Sim 2-Não (Siga para Questão xx)

P22) Qual foi o ano de criação da cooperativa/ associação? (aaaa) [.....]

P23) A cooperativa/ associação realizou reuniões em 2017?

1-Sim 2-Não (Siga para Questão xx) 3-Não sabe (Siga para Questão xx)

P23.1) Caso Sim, em quantas reuniões da cooperativa/ associação você participou nos últimos 12 meses?

[] Nenhuma [] Algumas [] Todas

Você (ou outro integrante de sua família) realiza processamento da sua produção por meio da cooperativa/ associação?

[] 1- Sim [] 2- Não

ESCALA DE VALORES

<ul style="list-style-type: none"> • Coesão social⁹ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você já participou de algum projeto, atividade ou campanha para ajudar diretamente a comunidade onde você vive? 2. Você já participou de algum projeto, atividade ou campanha para ajudar comunidades ou pessoas que você não conhece diretamente? 3. De forma geral, você tem consciência dos seus direitos e deveres? 4. Você tem consciência dos seus direitos e deveres em casa? 5. Você acha que todas as pessoas devem ter os mesmos direitos que você (independentemente da cor da pele, classe social ou gênero?)
<ul style="list-style-type: none"> • Empoderamento (postura ativa diante da vida, exercício da cidadania com 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Você costuma enfrentar os problemas que aparecem na sua vida? 7. Você usa o poder que tem como cidadão? 8. Você se sente o personagem principal da sua própria vida?

⁹ https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2834/1/S2007451_pt.pdf

protagonismo e similares)	
• Autoestima (orgulho da sua origem e região, não ter vergonha de permanecer no campo, trabalhar com a terra, fortalecimento da identidade e similares)	<p>9. Você tem orgulho de quem você é?</p> <p>10. Você tem orgulho da sua origem e da região onde mora?</p> <p>11. Você tem vontade de ficar no campo no futuro?</p> <p>12. Você tem vontade de trabalhar com a terra?</p> <p>13. Existe alguma relação entre a terra da sua família e a sua identidade?</p>
• Confiança (ter confiança no que aprendeu, falar, se posicionar com outros e similares)	<p>14. Os conhecimentos que você possui, hoje, te deixam confiante para o futuro?</p> <p>15. Você tem confiança em falar e se posicionar com outras pessoas?</p>
• Autonomia (capacidade de tomar decisões sozinho e similares)	<p>16. Você se sente capaz de tomar suas próprias decisões?</p> <p>17. Em que nível, suas próprias ações e opiniões influenciam os rumos da sua vida?</p> <p>18. Você se sente preparado para enfrentar as dificuldades da vida?</p>
• Valores éticos, morais e cívicos (respeito com os outros, conduta individual e em equipe, respeito às leis e similares)	<p>19. Você respeita o seu próprio jeito de ser?</p> <p>20. Você respeita os seus colegas da escola?</p> <p>21. Você respeita o jeito de ser das outras pessoas do seu convívio social?</p> <p>22. Você se sente respeitado pelos seus colegas de escola?</p> <p>23. Você se sente respeitado por outras pessoas do seu convívio social?</p>
• Qualidade dos vínculos familiares (nível de diálogo,	<p>24. Você se sente apoiado pelos seus familiares</p> <p>25. Você tem um bom nível de diálogo com a família</p> <p>26. Você se sente influenciado positivamente pela sua família?</p>

apoio nas tarefas domésticas, e similares)	<p>27. Você acha que colabora para a harmonia em família?</p> <p>28. Você busca passar tempo com a sua família?</p> <p>29. Você apoia nas tarefas domésticas?</p>
<p>• Espírito de servir (predisposição deliberada e voluntária de servir aos outros, apoiar parceiros, vizinhos, ser solícito e solidário, altruísmo, e similares)</p>	<p>30. Você costuma ser solidário(a) com outros? (ajudar as pessoas, emprestar ou doar bens, principalmente para aqueles que têm menos que você)</p> <p>31. Você se acha uma pessoa que contribui positivamente para as pessoas que fazem parte da sua vida?</p> <p>32. Você já ajudou alguma pessoa fora do seu convívio social?</p> <p>33. Você já realizou algum trabalho voluntário?</p>
<p>• Implementar ações para multiplicar o conhecimento apreendido</p>	<p>34. Você já realizou alguma ação para dividir o conhecimento que você tem com outras pessoas? (conversa individual, conversa com mais de uma pessoa, aula, palestra, outros)</p>
<p>• Ser uma referência pessoal positiva</p>	<p>35. Você se sente uma referência pessoal positiva?</p> <p>36. Alguém já te disse que você é um exemplo para outros(as)?</p>
<p>• Ser uma referência familiar positiva</p>	<p>37. Você se sente uma referência dentro da sua família?</p> <p>38. Alguém já te disse que você é um exemplo para outros(as) da sua família?</p>
<p>• Ser uma referência comunitária positiva</p>	<p>39. Você se sente uma referência dentro da sua comunidade?</p> <p>40. Alguém já te disse que você é um exemplo para outros(as) da sua comunidade?</p>
<p>• Liderança na comunidade (aspectos religiosos, de mobilização, articulação,</p>	<p>41. Você se sente uma liderança na sua comunidade, em termos religiosos, de mobilização ou articulação de questões importantes para sua comunidade?</p> <p>42. Alguém já tratou você é um exemplo para outros(as) da sua comunidade, em termos religiosos, de mobilização ou articulação de questões importantes para sua comunidade?</p>
<p>• Êxodo rural (hipótese social)</p>	<p>43. Você já teve que sair da propriedade ou moradia onde reside para outras regiões do país, a fim de buscar melhores condições de vida?</p>

	<p>44. Nos últimos 12 meses, você teve ou tem a intenção sair da propriedade ou moradia onde reside para outras regiões do país, a fim de buscar melhores condições de vida?</p> <p>45. Sua família já teve que sair da propriedade ou moradia onde reside para outras regiões do país, a fim de buscar melhores condições de vida?</p> <p>46. Nos últimos 12 meses, sua família teve ou tem a intenção sair da propriedade ou moradia onde reside para outras regiões do país, a fim de buscar melhores condições de vida?</p>
<p>• Empreendedorismo o/ empresariamento (montar e gerir o próprio negócio, gestão da propriedade rural, e similares)</p>	<p>47. Tem interesse em informações relacionadas ao empreendedorismo</p> <p>48. Tem ou já teve o sonho de ser empreendedor (a)</p> <p>49. Recebeu algum tipo de educação direcionada ao empreendedorismo em alguma das escolas onde estudou?</p> <p>50. Tem ou já teve interesse em montar e gerir o próprio negócio?</p> <p>a. Ajuda a administrar alguma propriedade rural? Caso sim, cargo ocupado (ou faz o quê?)</p>
<p>• Participação em organizações sócio produtivas (cooperativas, associações, grupos informais e redes de certificação participativa: participação qualificada, questões de concorrência, e similares)</p>	<p>51. Participa de alguma organização sócio-produtiva (cooperativa, associação, ou grupo informal)? No caso de sim:</p> <p>a. - Há quanto tempo?</p> <p>b. - Exerce que função na organização?</p> <p>52. Participa de alguma rede de certificação participativa? No caso de sim, há quanto tempo?</p>

• Acesso a novas tecnologias agrícolas	53. Já buscou acesso a novas tecnologias agrícolas para ajudar seu trabalho ou a propriedade em que atua?
• Aplicação de novas tecnologias agrícolas	54. Já teve oportunidade de utilizar novas tecnologias agrícolas no seu trabalho ou na propriedade em que atua?