

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

ANA CLARISSA MATTE ZANARDO DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO DA INOVAÇÃO SOCIAL -
INIBIDORES E FACILITADORES DO PROCESSO:
O CASO DE UM PROJETO PILOTO DA ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS

SÃO LEOPOLDO

2012

ANA CLARISSA MATTE ZANARDO DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO DA INOVAÇÃO SOCIAL -
INIBIDORES E FACILITADORES DO PROCESSO:
O CASO DE UM PROJETO PILOTO DA ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a Dra. Claudia Cristina Bitencourt

São Leopoldo

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237d Santos, Ana Clarissa Matte Zanardo dos
O desenvolvimento da inovação social [manuscrito] : inibidores e facilitadores do processo : o caso de um projeto piloto da ONG Parceiros Voluntários / Ana Clarissa Matte Zanardo dos Santos. – 2012.
221 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado em Administração) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

“Orientação: Profª Dra. Cláudia Cristina Bitencourt”.

1. Sociologia. 2. Inovação social – Desenvolvimento. 3. Terceiro setor. 4. Organizações não-governamentais. 5. Inovação aberta. 6. Empreendedorismo social. 7. Parceiros Voluntários. I. Bitencourt, Cláudia Cristina. II. Título.

CDU: 316.422:061.2

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

ANA CLARISSA MATTE ZANARDO DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO DA INOVAÇÃO SOCIAL -
INIBIDORES E FACILITADORES DO PROCESSO:
O CASO DE UM PROJETO PILOTO DA ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade do Vale do
Rio dos Sinos.

Aprovado em 19 de junho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Maria Aparecida Barbosa Lima Toivanen – Helsinki School of Economics

Adriane Ferrarini – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Celso Augusto de Matos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Yeda Swirski de Souza – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Claudia Cristina Bitencourt – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*Dedico este trabalho ao meu esposo e aos meus filhos...
Ao Giovane, amor que eu escolhi, por ser o meu maior
incentivador e companheiro em todas as “batalhas”.
Apesar de terem sido difíceis em alguns momentos, todas
foram vencidas porque estavas ao meu lado e por me
fazerem acreditar que era possível. Obrigada por vibrar
com minhas vitórias... Elas são nossas!
Ao Leo e ao Du, meus maiores tesouros, pelas inúmeras
vezes que eu ouvi “mamãe, eu te amo”... Vocês não
sabem o quanto estas palavras foram importantes para
mim! E, aproveito para pedir desculpas pelos momentos
que não pude estar tão perto quanto gostaria... Mas,
agora é hora de comemorar: a tese acabou!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a vida. Ele sabe tudo o que preciso e, por isso, colocou em meu caminho pessoas muito especiais...

Aos meus pais, Sergio e Miriam, e a minha irmã Cristina. O apoio que vocês me deram, principalmente, cuidando do Leo e do Du quando eu precisava estudar (e não foram poucas vezes) foi fundamental para eu ter tranquilidade. Vocês foram muito importantes, pois eu sabia que, mesmo eu não podendo estar junto com os gurus, eles estavam felizes e muito bem assistidos! Além disso, foram várias as transcrições de entrevistas que vocês fizeram para mim.

Aos meus sogros, Amaro e Neusa, e a minha cunhada Josiane... Foi muito importante ver a torcida nestes quatro anos e alegria que vocês demonstravam em cada conquista!

À Dianer, por ter sido uma conselheira nos momentos mais difíceis desta caminhada. Não sei se teria coragem de tomar as decisões que tomei sem o teu apoio!

Ao José Carlos, pela eterna disponibilidade e por acreditar na minha capacidade.

Aos meus amigos mais que especiais: Dalton e Cátia, Leandro e Clarissa. Nestes quatro anos, vocês proporcionaram momentos de descontração e alegria para nutrir forças para a caminhada, compreenderam as vezes em que precisei ficar mais afastada e compartilharam, generosamente, suas experiências e conhecimentos. A amizade de vocês é um presente!

À Maíse, companheira no doutorado, que conhece muito bem o valor de cada degrau alcançado, compartilhando as alegrias e as angústias desta caminhada. É muito bom contar contigo!

Aos demais colegas do doutorado: sou muito grata por tantas coisas que aprendi com vocês. Cada um com seu jeito singular e com contribuições inesquecíveis!

À Ana Zilles, secretária do PPGA, sempre incansável para buscar soluções para os problemas, além de estar sempre disponível para ouvir as nossas angústias.

Aos professores, cujas aulas e discussões me preparam para esta jornada da construção da tese!

E todos aqueles que me encontraram em momentos de euforia e ficaram felizes com a minha alegria e, quando me encontraram acabrunhada, trouxeram uma palavra de carinho, um sorriso ou um “vai passar”...

Às escolas de Nova Prata, representadas pelas direções, professores, alunos e pais. Sem vocês, esta pesquisa não poderia ser realizada!

À Secretaria de Educação de Nova Prata, pela receptividade e disponibilidade em contribuir para a realização desta pesquisa.

À ONG Parceiros Voluntários, pela confiança permitindo que eu estudasse um dos projetos mais importantes que realiza, além de disponibilizar contatos, tempo e materiais.

À Unidade da Parceiros Voluntários de Nova Prata, na pessoa da Anamaria. Foste incansável em todas as minhas idas à cidade, bem como durante a pesquisa de campo, acompanhando todas as visitas que foram realizadas, apresentando-me e abrindo as portas das diferentes instituições na cidade.

À FAPERGS, pelo apoio ao projeto, financiando algumas etapas da pesquisa.

E, finalmente, não poderia deixar de agradecer à Dra. Claudia Bitencourt, minha orientadora. Claudia, sem o teu apoio incondicional, nas diferentes etapas deste doutorado, sem as tuas palavras de incentivo, demonstrando o quanto acreditavas em mim, tenho a certeza absoluta que não conseguiria finalizar este trabalho. Obrigada por me ensinar que este processo não precisa ser dolorido e que aprendemos muito mais quando o deixamos leve e prazeroso. Nunca conseguirei retribuir e agradecer tudo o que fizeste por mim!

Cada parte desta tese tem um pouco de vocês!

“A instituição sem fins lucrativos não fornece bens ou serviços, nem controla. Seu “produto” não é um par de sapatos, nem um regulamento eficaz. Seu produto é um ser humano mudado. As instituições sem fins lucrativos são agentes de mudança humana. Seu “produto” é um paciente curado, uma criança que aprende, um jovem que se transforma em adulto com respeito próprio; isto é toda uma vida transformada”.

Peter Ducker

RESUMO

Diante das dificuldades sociais que as comunidades atuais têm se deparado, há grande preocupação na busca por soluções que possam, ao menos, minimizá-las. Neste contexto, as ações realizadas promovem o desenvolvimento de inovações sociais, ou seja, mudanças originadas a partir da identificação de necessidades complementares de atores distintos, cujo resultado pode gerar desenvolvimento social e econômico. Geralmente, o processo de desenvolvimento de uma inovação social inicia com o trabalho de um empreendedor social, que muitas vezes, está ligado a organizações do Terceiro Setor. Percebeu-se, então, que este processo, bem como as métricas utilizadas para avaliação do desenvolvimento e dos resultados da inovação social ainda representam um gap na literatura sobre o tema. Assim, este estudo buscou compreender como se dá o desenvolvimento de uma inovação social no contexto do terceiro setor e quais são os fatores que impactam na implementação. A partir da questão de pesquisa e à luz do referencial teórico, definiu-se como objeto de estudo um projeto piloto, na área da educação, cujo tema era o desenvolvimento de valores no ensino fundamental e que seria implementado durante o ano letivo de 2011, na rede escolar de Nova Prata/RS. Para responder à questão de pesquisa utilizou-se a metodologia quali-quantitativa, organizada em três fases distintas e que alimentavam a etapa subsequente. Na primeira fase, qualitativa e denominada Marco Zero, a pesquisadora procurou compreender o contexto em que o projeto seria implementado. Os resultados serviram como subsídio para a elaboração do instrumento de pesquisa da segunda fase, de caráter quantitativo, na qual se buscou, por meio da análise fatorial, definir os fatores que influenciam o desenvolvimento da inovação social. A partir dos resultados desta fase, foram realizadas entrevistas com diferentes atores envolvidos no processo – equipe diretiva e professores de escola, pais de alunos, orientadoras pedagógicas da secretaria de educação, gerente da Parceiros Voluntários e coordenadores da Unidade da Parceiros Voluntários de Nova Prata -, bem como a realização de dois grupos focais com alunos que participaram do projeto. Os resultados possibilitaram a elaboração de um *framework* que contempla diferentes variáveis para o desenvolvimento da inovação social, bem como a utilização da lógica da inovação aberta, na qual diferentes atores participam e influenciam o processo. Um dos resultados observados é o fato da identificação de objetivos complementares e não de objetivos comuns, como a literatura tem apontado e, posteriormente, ressaltado no conceito originado da pesquisa. O *framework* desenvolvido buscou detalhar as fases que conduzem à inovação social, procurando definir um processo que pode ser utilizado para replicação de projetos em diferentes contextos.

Palavras-chave: Inovação Social. Terceiro Setor. Inovação Aberta.

ABSTRACT

In view of the social difficulties faced by current communities, there is great concern in finding solutions that may, at least, minimize these problems. Within this context, the actions realized promote the development of social innovation, that is, changes that come about based on the identification of the complementary necessities of specific actors, the result of which may generate both social and economic development. Generally speaking, the development process for social innovation begins with a social entrepreneur project, which, very often, is linked to Third Sector organizations. It is thus noted that this process, along with the metrics used to evaluate the development and results of social innovation, still represent a gap in the literature on this topic. Therefore, this study sought to understand how social innovation is developed in the context of the voluntary sector and what the factors are that have an impact on its implementation. Based on the research question and theoretical references, the defined objective of this study was a pilot project in the area of education under the theme of the development of values in primary education, implemented during the academic year of 2011, in the school network of Nova Prata/RS. A qualitative/quantitative methodology was employed to respond to the research question, organized in three specific phases and which provided material for the subsequent stage. In the first phase – of a qualitative nature and called Marco Zero (Ground Zero) – the researcher sought to understand the context in which the project would be implemented. The results served to assist in the elaboration of a research instrument in the second phase – of a quantitative nature –, which sought to define the factors that influence the development of social innovation by means of factorial analysis. Based on the results of this phase, interviews were conducted with different actors involved in the process – school management team and teachers, students' parents, educational advisors from the department of education, the manager of Parceiros Voluntários and coordinators from the Nova Prata Parceiros Voluntários Unit –, as well as the creation of two focal groups with students who took part in the project. The results allowed for the elaboration of a framework with different variables for the development of social innovation, as well as the use of the open innovation logic, in which different actors participate in and influence the process. One of the noted results was the identification of complementary objectives and not common objectives, as pointed out by the literature and, later, reiterated in the concept taken from the research. The developed framework sought to detail the phases that lead to social innovation, seeking to define a process that can be used for the replication of projects in different contexts.

Key-words: Social Innovation. Third Sector. Open Innovation.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Campo da Inovação Social | 36 |
| Figura 2 – Fases da Inovação Social segundo a Young Foundation | 39 |
| Figura 3 – Fases da Inovação Social segundo Murray et al..... | 40 |
| Figura 4 – Processo utilizado na Metodologia Design Thinking | 41 |
| Figura 5 – Comparativo entre Inovação Fechada e Inovação Aberta | 45 |
| Figura 6 – Framework de Desenvolvimento da Inovação Social..... | 44 |
| Figura 7- Design da Pesquisa | 53 |
| Figura 8 – Casebook construído no NVivo a partir dos atributos estabelecidos..... | 71 |
| Figura 9 – Esquema de Correlação entre Fatores Facilitadores e Inibidores da Inovação Social..... | 109 |
| Figura 10 – Desenhos produzidos durante a realização do grupo focal com jovens de 6º a 8º ano em uma escola municipal de Nova Prata .. | 145 |
| Figura 11 – Desenhos produzidos durante a realização do grupo focal com crianças de 4º ano em uma escola estadual de Nova Prata | 147 |
| Figura 12 – Esquema de integração entre atores no desenvolvimento de uma inovação social..... | 162 |
| Figura 13 – Framework para o Desenvolvimento de uma Inovação Social..... | 160 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – A Inovação Social sob Diferentes Visões | 25 |
| Quadro 2 – Exemplos de inovação social | 29 |
| Quadro 3 – Classificação das Inovações Sociais..... | 31 |
| Quadro 4 – Relação entre Proposições, Objetivos Geral e específicos, Principais Autores e Fases da Pesquisa..... | 50 |
| Quadro 5 – Categorias de Análise dos Dados Coletados no Evento Marco Zero | 58 |
| Quadro 6 – Questões definidas para cada dimensão da Inovação Social | 59 |
| Quadro 7 – Relação de Escolas e Instituições do Município de Nova Prata e o Número de Questionários Recebidos e Respondidos..... | 62 |
| Quadro 8 – Perfil dos Entrevistados..... | 66 |
| Quadro 9 – Escolas/Instituições participantes da Terceira Fase da pesquisa, Cargos e Funções dos Entrevistados, Duração e Datas das Entrevistas | 68 |
| Quadro 10 – Dados Secundários: escolas e instituições participantes | 69 |
| Quadro 11 – Categorias e Sub-categorias de Análise dos Dados da Terceira Fase | 70 |
| Quadro 12 – Quadro síntese com critérios de qualidade e validade da pesquisa qualitativa | 73 |
| Quadro 13 – Escolas das Redes Municipal, Estadual e Particular..... | 82 |
| Quadro 14 – Quadro SWOT produzido na Capacitação Criança Século XXI - Nova Prata (16/02/11) | 85 |
| Quadro 15 - Quadro-resumo dos Resultados das Entrevistas – Marco Zero..... | 95 |
| Quadro 16 – Comparação entre as Dimensões apontadas na Teoria e os Fatores que emergiram da Análise dos Questionários..... | 16 |
| Quadro 17 – Relação dos nomes dos projetos realizados em cada escola do município..... | 118 |
| Quadro 18 – Comparação entre as percepções dos diferentes tipos de escolas e líderes do projeto..... | 179 |
| Quadro 19 – Conceito e Exemplo de Inovação Social construído a partir da pesquisa..... | 181 |

LISTA DE FOTOS

| | |
|--|----|
| Foto 1 - Prefeitura de Nova Prata..... | 80 |
| Foto 2 - Divulgação da conquista do IX Prêmio Gestor Público 2010..... | 80 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Resumo do Processamento dos Casos | 64 |
| Tabela 2 – Evolução no número de voluntários engajados..... | 76 |
| Tabela 3 – Evolução no número de empresas engajadas | 77 |
| Tabela 4 – Evolução no número de OSC conveniadas..... | 77 |
| Tabela 5 – Evolução no Programa Voluntariado na Escola | 78 |
| Tabela 6 - KMO e Teste de Bartlett..... | 97 |
| Tabela 7 - Matriz de Componentes Rotacionada | 99 |
| Tabela 8 – Correlações entre as Médias dos Fatores..... | 103 |
| Tabela 9 - Teste T: Estatística dos grupos em relação ao Evento de Capacitação | 105 |
| Tabela 10 – Anova Participação no Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania | 106 |
| Tabela 11 – Anova Post Hoc: Comparações Múltiplas | 16 |
| Tabela 12 – Anova Tipo de Escola..... | 109 |
| Tabela 13 – Anova Post Hoc – Comparações Múltiplas Tipo de Escola..... | 110 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Características do Voluntariado | 76 |
| Gráfico 2 – Perfil das OSC conveniadas à PV | 77 |
| Gráfico 3 – Raiz Latente e Teste <i>Scree</i> | 98 |

LISTA DE SIGLAS

ONG – Organização Não Governamental

PV – Parceiros Voluntários

TTC – Tribos nas Trilhas da Cidadania

VIVE – Vivendo Valores na Educação

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

E.M.E.F. – Escola Municipal de Ensino Fundamental

E.M.ED.INF. – Escola Municipal de Educação Infantil

E.E.E.F. – Escola Estadual de Ensino Fundamental

E.E.E.M. – Escola Estadual de Ensino Médio

E.ED.INF. – Escola de Educação Infantil

ABEN – Associação Beneficente e Educacional de Nova Prata

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEDEDICA - Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente de Nova Prata

CIC – Câmara da Indústria e Comércio

VPF – Programa Voluntário Pessoa Física

VPJ – Programa Voluntário Pessoa Jurídica

PJV – Programa Jovem Voluntário

OSC – Programa Organizações da Sociedade Civil

ONU – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 INOVAÇÃO SOCIAL – UMA DECORRÊNCIA DA AÇÃO DE EMPREENDEDORES SOCIAIS | 22 |
| 2.1 PRINCÍPIOS E DIMENSÕES DA INOVAÇÃO SOCIAL | 32 |
| 2.2 O PROCESSO DA INOVAÇÃO SOCIAL | 38 |
| 3 TERCEIRO SETOR | 46 |
| 4 METODOLOGIA | 52 |
| 4.1 SELEÇÃO DO CASO | 54 |
| 4.2 PRIMEIRA FASE - EXPLORATÓRIA QUALITATIVA..... | 55 |
| 4.3 SEGUNDA FASE - DESCRITIVA QUANTITATIVA..... | 58 |
| 4.4 TERCEIRA FASE – ANALÍTICA QUALITATIVA | 65 |
| 4.5 CRITÉRIOS DE QUALIDADE E VALIDADE DO ESTUDO | 72 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 75 |
| 5.1 A ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS (PV) | 75 |
| 5.2 PRIMEIRA FASE – ANÁLISE DO MARCO ZERO | 81 |
| 5.2.1 Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania (TTC) | 88 |
| 5.2.2 Projeto Criança Século XXI | 90 |
| 5.3 SEGUNDA FASE – ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS | 96 |
| 5.3.1 Análise Fatorial | 96 |
| 5.3.2 Teste T | 104 |
| 5.3.3 ANOVA – Participação no Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania | 105 |
| 5.3.4 ANOVA – Tipo de Escola | 108 |
| 5.4 TERCEIRA FASE – ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS | 111 |
| 5.4.1 Contextualização da Cidade | 113 |
| 5.4.2 Contextualização das Escolas | 116 |
| 5.4.3 Processo | 122 |
| 5.4.4 Inclusão | 141 |
| 5.4.5 Participação | 149 |
| 5.4.6 Impacto | 163 |
| 5.4.7 Abrangência | 169 |
| 5.4.8 Barreiras | 172 |
| 5.4.9 Proposição do <i>Framework</i> | 179 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 182 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 189 |
| ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA (MARCO ZERO)..... | 194 |
| ANEXO 2 – MATERIAL PRODUZIDO NA CAPACITAÇÃO DOS DIAS 16, 17 E 18/02/2011 PELOS PARTICIPANTES DA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES . | 195 |
| ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO (FASE II)..... | 199 |
| ANEXO 4 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS (FASE III) | 201 |
| ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DA ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS (DADOS SECUNDÁRIOS) | 204 |
| ANEXO 6 – REPORTAGENS ACERCA DO PROJETO PILOTO REALIZADO EM NOVA PRATA | 205 |

1 INTRODUÇÃO

A inovação, de forma geral, contribui para promover mudanças que poderão se tornar relevantes no futuro, fornecendo campo de base para transformações no status social, econômico ou tecnológico. Isso faz com que ela seja tema da agenda de empresas, órgãos políticos e científicos. Entretanto, nem todas as inovações produzidas conseguem afetar a economia, a tecnologia e a sociedade em larga escala. As inovações de grande impacto acontecem em menor número e, geralmente, encontram mais resistência. Como valores sociais, ideologias, instituições, desequilíbrios de poder e padrões vigentes têm efeitos diversos sobre o sucesso de diferentes tipos de inovação, torna-se necessário compreender a realidade na qual se pretende trabalhar. Então, dependendo do tipo de inovação e, agora, dando maior ênfase à inovação social, a questão da compreensão e preparação da sociedade é ainda mais importante: conhecer a realidade e a necessidade da comunidade local pode promover o entendimento de que a proposta está adaptada ao contexto e reduz a resistência.

No contexto mundial atual e diante dos grandes desafios que estão impostos à sociedade, há grande preocupação em buscar alternativas para solução de problemas sociais, dando uma atenção especial às comunidades que tenham renda baixa, convivam com o preconceito, o déficit educacional e cultural, bem como com a violência e a drogadição. Além de ações solitárias da sociedade em geral, muitas empresas já têm se preocupado mais com a responsabilidade social e procurado desenvolver programas não assistencialista que tornam as comunidades mais independentes e autônomas e capazes de gerar renda, melhorando as condições de vida do grupo. A participação do setor privado na busca de soluções para os problemas sociais está ganhando espaço e tem sido uma das alternativas para a minimização da pobreza na base da pirâmide (PRAHALAD, 2010). Porém, mudanças sociais com grande impacto necessitam de coordenação de diferentes atores (KANIA; KRAMER, 2011).

É neste contexto que o empreendedor social, capaz de gerar inovações sociais, ganha espaço, principalmente, se for considerado seu papel de catalizador da transformação social, defendido por um grupo de pesquisadores da área (MAIR; MARTÍ, 2006; ALVORD *et al.*, 2004). Entretanto, sua atuação ainda precisa de maior qualificação e visibilidade, com vistas a conseguir manter a sustentabilidade de sua

ideia: os subsídios e patrocínios não são utilizados de forma efetiva (SCHORR, 2006) e a gestão não está profissionalizada. Nas atividades realizadas no terceiro setor, onde os empreendedores sociais têm atuado, a concorrência se dá na busca de recursos e não na demanda por serviço. Isto significa que existe espaço para a atuação dos empreendedores sociais, já que a inovação social tem como motivação beneficiar um grupo de indivíduos ou a sociedade como um todo e, em relação às necessidades a serem atendidas, não envolve comportamento competitivo (SANTOS, 2009). Porém, percebe-se que ainda há certa dificuldade no desenvolvimento da inovação social, pois algumas ideias podem nascer sem perspectiva de continuidade, bloqueadas por interesses diversos ou marginalizadas (MULGAN; TUCKER; ALI; SANDERS, 2007). Algumas vezes, interesses diversos podem dificultar a viabilidade da implantação da ideia, superando a necessidade de se formar alianças para buscar alternativas que contemplem aspectos sociais.

As inovações sociais são distintas das inovações tecnológicas por se originarem de objetivos diferentes. Murray, Caulier-Grice e Mulgan (2010) afirmam que a inovação social é diferente da inovação tecnológica/comercial e, por isso, necessita de indicadores e processos distintos para surgir e se desenvolver. Por outro lado, estas diferenças não impedem que seus resultados não possam se sobrepor. Ou seja, da mesma forma que inovações tecnológicas geram aumento do desempenho econômico, a melhoria na qualidade de vida e as transformações nas relações de uma comunidade decorrentes de uma inovação social também pode gerá-lo.

Apesar de existirem diferentes abordagens, conceitos e métodos, muitas características da inovação social podem se assemelhar às da inovação tecnológica. O debate sobre inovação social necessita de uma conceituação genérica a partir do que já está posto sobre o tema mais amplo, a fim de tornar possível a identificação de semelhanças e diferenças entre elas, facilitando o processo e a difusão da mudança na sociedade (HOWALDT; SCHWARTZ, 2010). A implementação de uma inovação social pode estar associada a inovações tecnológicas e vice-versa. Adicionalmente, Goldsmith *et al* (2010) aponta que há muitas publicações sobre as características dos empreendedores sociais e das organizações por ele lideradas; entretanto, existem poucos estudos sobre o desenvolvimento do trabalho realizado, ou seja, sobre o desenvolvimento da inovação social.

A existência de uma lacuna de conhecimento sobre o tema relacionado à gestão e o impacto que exerce no desenvolvimento social e econômico promove um interesse ascendente pelo campo e estudos (MAURER; MARQUEZAN; SILVA, 2010), demonstrando a importância de compreender o processo de desenvolvimento da inovação social com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento sustentável. Os problemas sociais e econômicos se intensificaram, ampliando as possibilidades de estudo nesta área. Porém, o tema continua sendo pouco explorado na academia e nas políticas de inovação dos governos (HOWALDT; SCHAWRZ, 2010).

Pesquisas (NOVY; LEUBOLT, 2005; MURRAY; CAULIER-GRICE; MULGAN, 2010) apontam que a inovação social é dependente da trajetória e do contexto em que está inserida, sendo influenciada diretamente pela vivência dos atores envolvidos. Suas práticas e seu impacto precisam ser compreendidos por meio de uma análise de rotas históricas: a sequência em que os fatos ocorrem afeta a forma como a inovação vai se desenvolver (MAHONEY, 2000). Geralmente, as decisões tomadas no processo de desenvolvimento de uma inovação social são decorrentes da reação a eventos anteriores. Considerando aspectos como envolvimento e espírito colaborativo de diferentes atores, bem como o entendimento das necessidades da comunidade, o impacto da inovação social na vida de cada indivíduo e da sociedade em geral pode ter maior significância (KANIA; KRAMER, 2011; MARCY; MUMFORD, 2007).

A maioria dos artigos publicados sobre inovação social tem como base o conhecimento sobre inovação tecnológica (HOWALDT; SCHWARZ, 2010). O processo de surgimento, desenvolvimento e implantação da inovação social utilizado é semelhante ao modelo *stage-gate* adotado para a inovação tecnológica (COOPER, 2008). Este modelo consiste em uma série de etapas, nas quais uma equipe se encarrega de desenvolver o trabalho, obter as informações necessárias e realizar a compilação e análise dos dados. Cada etapa é seguida por um “portão”, ou seja, momentos nos quais são tomadas decisões que impactam na continuidade do projeto. Entretanto, não existe uma especificação das avaliações necessárias entre as diferentes etapas.

Além disso, com a necessidade de participação de diferentes atores e setores, bem como com a forma com que as ideias vão se desenvolvendo, é possível que este modelo necessite de adaptações para maximizar os resultados da implementação da inovação social. É fundamental que este tipo de inovação seja

entendida a partir de características e etapas peculiares: uma das consequências deste processo é a falta de entendimento dos fatores que favorecem e que, conectados, impulsionam o desenvolvimento da inovação social de forma mais sistemática. Cloutier (2003) e André e Abreu (2006) apresentam dimensões que devem ser observadas para a implementação de uma inovação social, mas não se referem a fatores que afetam este desenvolvimento. Apesar de Evans e Clarke (2011) defenderem que a efetividade no desenvolvimento e na disseminação de inovações sociais depende da customização dos programas e não somente da replicação de projetos implementados, a utilização de um processo padrão que aponte facilitadores e inibidores do processo pode maximizar os resultados, reduzindo os riscos inerentes.

Estas especificidades no processo de desenvolvimento da inovação social apontadas na literatura geraram reflexões sobre o tipo de modelo que poderia atender tais necessidades e uma das possíveis respostas é a inovação aberta. Esta forma de gestão da inovação adotada pelas empresas considera o P&D interno, mas absorve ideias e conhecimento de outras organizações, transferindo os resultados obtidos ao mercado. A necessidade de contar com um grupo multidisciplinar e, principalmente, com um número considerável de envolvidos, bem como a vocação colaborativa da inovação social pode se aproximar desta proposta apresentada por Chesbrough (2003).

Um dos espaços institucionais que tem se preocupado em discutir a realidade social, buscando soluções para os problemas identificados, é o Terceiro Setor. Caracteriza-se por ser uma “esfera pública não-estatal e de iniciativas privadas com sentido público” (CARDOSO, 2005). Aqui, a sociedade civil começa a repensar sua participação na solução de problemas da sociedade, promovendo a desmistificação de modelos assistencialistas. O objetivo da maioria das ONGs é, justamente, impulsionar o desenvolvimento humano, permitindo que cada indivíduo possa buscar o seu crescimento a partir da sua qualificação. São projetos e programas propostos por estas instituições que possibilitam um desenvolvimento social, gerado pela implementação de novas ideias que atendem necessidades específicas de cada comunidade. Mesmo não tendo fins lucrativos, as ONGs precisam estabelecer processos para garantir o atingimento de seus objetivos e para buscar sua sustentabilidade. Por isso, precisam pensar na gestão das atividades e, assim, utilizarem ferramentas que possam ajudá-las nesta tarefa.

Surge, então, a oportunidade de entender como a inovação social surge e se desenvolve a partir deste contexto, dando origem à questão de pesquisa: **como se dá o desenvolvimento de uma inovação social no contexto do terceiro setor e quais são os fatores que impactam na implementação?**

O Objetivo Geral da pesquisa é: “Compreender o processo de desenvolvimento da inovação social e os fatores que impactam em sua implementação, a partir de uma experiência significativa em termos de ação e resultados sociais, buscando definir um *framework* apropriado para estas mudanças”.

Para desdobrar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os fatores que impactam no surgimento e no desenvolvimento de uma inovação social;
- b) Mapear os processos relevantes no desenvolvimento de uma inovação social;
- c) Caracterizar o desenvolvimento de uma inovação social a partir de uma experiência significativa em termos de ação e impacto social;
- d) Analisar o processo de inovação social a partir do modelo *stage-gate* de desenvolvimento da inovação fechada e do modelo de inovação aberta, propondo uma adaptação para a inovação social, caso apresentem peculiaridades.

O estudo pretende avançar o conhecimento no campo ainda recente, gerando subsídios, principalmente, às organizações do terceiro setor, no sentido de auxiliar no processo de desenvolvimento e na concretização das inovações sociais. Uma das dificuldades enfrentadas por empreendedores sociais é o pouco conhecimento de gestão, necessitando apoio nesta área (DEES, 2010). Isto posto, acredita-se que a identificação das características que favorecem o desenvolvimento da inovação social pode ampliar a discussão teórica sobre o tema, facilitando o processo e beneficiando a interação e o aproveitamento das competências dos diferentes atores e setores envolvidos.

Esta tese está assim estruturada:

- a) o capítulo 1 apresenta a introdução ao tema, explicitando a importância do estudo em um campo novo e que gera impactos relevantes no desenvolvimento social e econômico;

- b) o capítulo 2 discute a evolução dos conceitos sobre inovação social e seu processo de desenvolvimento, desde a geração da ideia até a implementação;
- d) o capítulo 3 conceitua e caracteriza o Terceiro Setor;
- e) o capítulo da metodologia apresenta os critérios de seleção do caso estudado, as técnicas de coleta de coleta e análise de dados utilizadas ao longo de cada fase, bem como o detalhamento no desenvolvimento da pesquisa;
- f) o capítulo de resultados traz a análise dos dados coletados (entrevistas, questionário, dados secundários) nas diferentes fases da pesquisa;
- g) finalmente, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 INOVAÇÃO SOCIAL – UMA DECORRÊNCIA DA AÇÃO DE EMPREENDEDORES SOCIAIS

O empreendedor é aquele indivíduo que, ao criar novos mercados, novas tecnologias, novas formas institucionais, novos empregos, atua como promotor de desenvolvimento econômico e social, desmistificando a dicotomia que parece existir entre o empreendedor comercial e social (ZAHRA *et al.*, 2009; MAIR; MARTÍ, 2006). Dess (2001) aponta que muitos autores associam o termo empreendedorismo social, exclusivamente, a organizações sem fins lucrativos que iniciam a partir de lucros gerados por empresas comerciais; alguns usam o termo para descrever qualquer indivíduo que inicia uma organização sem fins lucrativos; e, ainda outros, usam para se referir a empresários que integram a responsabilidade social em suas operações. Esta afirmação denota a falta de consenso sobre o tema. Porém, é necessário compreender que o empreendedorismo social é composto tanto pelo indivíduo – empreendedor social – como pela organização.

Apesar da amplitude do conceito, uma característica comum a todos os empreendedores sociais é a habilidade para combinar diferentes recursos, que normalmente não são próprios, para minimizar problemas sociais, resultando na mudança de estruturas existentes. Ou seja, sua atuação é pautada pela missão social e pela criação de valor social, sem deixar de buscar a sustentabilidade financeira (DACIN; DACIN; MATEAR, 2010). Um exemplo típico de empreendedorismo social é o caso do *Grammen Bank* (YUNUS; JOLIS, 2004), idealizado pelo professor economista Muhammad Yunus da Universidade Chittagong, em Bangladesh. Ele se deparou com a pobreza de uma aldeia próxima à universidade e as dificuldades de crédito enfrentadas, principalmente, por mulheres que ali residiam para fabricar móveis de bambu. Com o objetivo de combater a pobreza, desenvolveu um sistema de microcrédito voltado para as áreas rurais, originando um banco, em 1983, que fornecia crédito sem garantias baseado na confiança e responsabilidade, mas sem risco para o financiador e com grandes benefícios para os desfavorecidos. Em 2010, o *Grameen Bank* já contava com 2.564 agências, 8,07 milhões de clientes, sendo 97% mulheres, 23.133 funcionários remunerados e 113.643 crianças beneficiadas com bolsas de estudo (US\$2,12 milhões). Em 2006, o professor Yunus foi laureado com o Nobel da Paz (A banca dos pobres, 2010).

O resultado da atuação do empreendedor social é uma inovação social que pode gerar três resultados isolados ou combinados (MOULAERT *et al.*, 2005), em diferentes amplitudes:

- a) contribui para atender às necessidades humanas não satisfeitas
- b) aumenta os direitos de acesso
- c) melhora as capacidades humanas.

As inovações sociais acabam resultando em projetos de *empowerment* (JÖNSSON, 2010). Ou seja, aumentando os direitos de acesso, as ações promovem a melhoria da qualidade de vida e a aprendizagem do grupo, envolvendo o desenvolvimento de competências que possibilitam agir dentro de sistemas e estruturas de poder existentes. Ressalta-se que o *empowerment* não está limitado à busca de soluções de caráter estritamente técnico (VANDERPLAAT, 1998), mas na participação da construção da realidade social. Enfatiza a transferência de conhecimento e habilidades relevantes, bem como recursos a grupos marginalizados. O conceito está relacionado ao desenvolvimento, podendo ser sinônimo de crescimento econômico e de produção, modernização, aumento de consumo e melhoria na formação educacional, por meio do estabelecimento de estratégias e metas que não reforcem ainda mais a condição de marginalização.

Neste ponto, pode-se traçar as relações existentes entre o desenvolvimento de inovações sociais e a abordagem de Prahalad (2010), a Riqueza na Base da Pirâmide – RBP. Esta lógica é resultado de uma mudança de postura em relação ao entendimento do mercado menos favorecido, proporcionando o desenvolvimento de inovações e o crescimento daqueles que se dispõem a entendê-lo. Como é formada por um grupo grande de indivíduos, a base da pirâmide é constituída por blocos distintos, o que pode dificultar seu entendimento como um todo. Diante disto, não é necessário que a proposta atenda à totalidade de indivíduos, mas que consiga apresentar soluções para um segmento, criando condições para que saiam da pobreza e possam buscar condições de vida adequadas.

O entendimento das necessidades e desejos, bem como a mudança na forma de desenvolver e apresentar produtos e serviços para esta camada da população, comprovou que os pobres também necessitam de tecnologias avançadas e que, se acessíveis, serão aceitas e consumidas. Além de fonte de inovações comerciais e tecnológicas, a base da pirâmide é terreno fértil para o fomento de inovações

sociais, capazes de transformar a vida destes indivíduos: “fazer o bem e fazer bem” (PRAHALAD, 2010; BITENCOURT *et al.*, 2010; HOPKINS, 2005).

As inovações sociais, então, são mudanças decorrentes da construção social, a partir da identificação das necessidades da comunidade e que devem melhorar o desempenho social e econômico da sociedade, contemplando a quantidade e qualidade de vida. Conseqüentemente, contribuem para o processo de desenvolvimento econômico e social. Vários são os conceitos apresentados na bibliografia, indicando diferentes visões dos autores. Estas definições apresentadas para o tema na bibliografia indicam sua abrangência e apontam para um processo multidimensional de mudança social.

Taylor (1970), que aparece como pioneiro na utilização do termo, apresenta um conceito embasado no atendimento às necessidades básicas, defendendo que a inovação social estabelece uma nova forma de agir e tendo como objetivo principal responder às necessidades sociais, como por exemplo, a pobreza e a delinqüência. Ele enfatiza a importância da integração de equipes multidisciplinares, nas quais participam agências de governo e grupos de pesquisa. Com esta mesma lógica de reagir às demandas da sociedade, a Young Foundation (2007, p. 8) apresentou em seu relatório sobre Inovação Social a seguinte definição: “atividades e serviços inovadores que objetivam satisfazer uma necessidade social e que são desenvolvidos e difundidos, principalmente, por organizações cuja proposta é social”.

Com uma visão mais ligada à necessidade de mudanças na estrutura da sociedade, Chombart Lauwe, em 1976 (*apud* CLOUTIER, 2003), defende que a inovação parte, normalmente, de uma nova forma de organização social, não tendo necessidade de originar-se da vontade de resolver algum problema emergente: a inovação é uma ação que permite a criação de novas estruturas sociais, de novas relações sociais, de novos modos de decisão que nascem de uma tomada de consciência das transformações geradas na sociedade. Da mesma forma, Heiscala (2007) conceitua inovação social como mudanças na regulação, nas normas sociais e nos modelos mentais que lideram novas práticas e melhoram o desempenho social e econômico.

Mudando o foco para a construção social a partir interação entre os atores, Rodrigues (2006, p.7) defende que a inovação social traz “novas formas de fazer as coisas com o fim explícito de rearranjar os papéis sociais ou de dar outras respostas

para situações sociais insatisfatórias e problemáticas”. O Quadro 1 apresenta as diferentes visões dos autores e traz uma reflexão sobre a evolução nos conceitos.

Quadro 1 – A Inovação Social sob Diferentes Visões

| Autor / Ano | Conceito | Especificidades no Conceito |
|-------------------------------|--|---|
| Taylor (1970) | São novas formas de agir para buscar uma resposta às necessidades sociais não satisfeitas e se manifesta por meio de uma nova organização social. | Conceito pioneiro que traz à tona a necessidade de solucionar problemas sociais a partir da ação da sociedade |
| Lauwe (1976) | É uma ação que cria novas estruturas ou relações sociais, novos modos de decisão , originando-se na consciência individual (e depois coletivizada) de uma situação real inaceitável ou negativa em relação a uma situação desejada. | O conceito traz a integração entre objetivos pessoais e coletivos. |
| Mumford (2002) | É a geração e implementação de novas ideias sobre como as pessoas devem organizar suas atividades interpessoais, ou interações sociais , para atender um ou mais objetivos comuns, podendo variar quanto à amplitude e impacto. | O conceito ressalta o “como”, ou seja, a ideia de que a inovação social é um processo. |
| Cloutier (2003) | É uma resposta nova, definida na ação e com efeito duradouro , para uma situação social considerada insatisfatória, que busca o bem-estar dos indivíduos e/ou comunidades. | Contribui com a ideia de que a inovação social precisa gerar a mudança na comunidade onde está inserida, a partir de uma forma diferente de agir. |
| Moulaert <i>et al.</i> (2005) | A inovação social é contextual e dependente da trajetória , ou seja, refere-se às mudanças nas agendas, agências e instituições decorrentes da construção social que levam a uma melhor integração dos grupos excluídos. Está relacionada, explicitamente, a uma posição ética de justiça social. | Os autores enfatizam a importância de compreender o contexto e a história da comunidade que recebe a inovação social |
| SINGOCOM – Moulaert (2005) | A inovação social, tanto em produto como em processo, é caracterizada por três atributos isolados ou combinados e realizados de forma coletiva: a) contribui para atender às necessidades humanas não satisfeitas b) aumenta os direitos de acesso c) melhora as capacidades humanas | O conceito é focado nos resultados que a inovação social pode gerar. |
| Rodrigues (2006) | Está relacionada às mudanças em papéis sociais , ou seja, mudanças na forma como o indivíduo se reconhece no mundo e nas expectativas recíprocas entre pessoas, decorrentes de abordagens, práticas e intervenções. | Amplia o conceito no que se refere à interação entre diferentes atores, possibilitando que cada indivíduo assumira novos papéis, à medida que consegue perceber seu |

| | | |
|--------------------------------------|--|--|
| | | desenvolvimento gerado a partir da troca de experiências. |
| Heiscalá (2007) | Significa mudança em, pelo menos, três estruturas sociais : cultural – novas interpretações da realidade, transformando modelos mentais e paradigmas; normativa – novos valores para as normas legítimas; e reguladora – transformando regulamentos explícitos de forma que eles sejam aceitos. A inovação social deve melhorar o desempenho social e econômico da sociedade, contemplando a quantidade e qualidade de vida. | O autor relaciona os resultados da inovação social com melhoria do desempenho social e econômico, a partir de mudanças nas estruturas cultural, normativa e reguladora. |
| Mulgan; Tucker; Ali; Sanders (2007) | É o conjunto de atividades e serviços inovadores que tem como objetivo satisfazer uma necessidade social e que são desenvolvidas e difundidas através de organizações cujos propósitos primários são sociais . | Aponta, no conceito, para a necessidade da inovação social ser desenvolvida a partir de uma organização social. |
| Phills; Deiglmeier; Miller (2008) | É uma nova solução para um problema social , sendo mais efetiva e sustentável, ou apenas melhor que as soluções existentes. O valor social criado impacta na sociedade como um todo e não individualmente. A inovação social pode ser um produto, processo de produção ou tecnologia (muito parecido com a inovação em geral), mas também pode ser um princípio, uma idéia, um pedaço da legislação, um movimento social, uma intervenção, ou a combinação destes resultados . | Ampliam, no conceito, as formas como a inovação social pode se apresentar, podendo originar-se tanto de indivíduos, como de movimentos e organizações. |
| Murray; Caulier-Grice; Mulgan (2010) | São as formas pelas quais as pessoas criam respostas novas ou mais efetivas para os desafios sociais/ambientais atuais . Acontece em todos os setores: público, privado e terceiro setor . Difere da inovação tecnológica/comercial tanto nos resultados como nos relacionamentos, necessitando, portanto, de processos, métricas, modelos e métodos distintos . | Introduz o termo desafios ambientais ao conceito, além de apontar que a inovação social pode acontecer em todos os setores. Destaca, ainda, a necessidade de se estabelecer processos, métricas, modelos e métodos específicos para este contexto. |

Fonte: elaborado e grifado pela autora

Observa-se que todas as definições mencionam uma ação que gera mudança e melhoria nas condições de vida. Heiscalá (2007) acrescenta ao conceito a visão econômica, que até então não era apontada pelos autores. Uma abordagem que

integra as definições destes autores pode conceituar a inovação social como respostas novas ou mais efetivas às dificuldades da comunidade que contribuem para a satisfação destas necessidades, promovendo uma mudança na interpretação dos papéis e, conseqüentemente, promovendo o acesso, a melhoria na qualidade de vida e o desenvolvimento econômico e social. Este conceito abarca a questão de como o indivíduo se percebe no mundo e seu papel para a mudança das estruturas.

Para ser considerada uma inovação social, é necessário que a ação ou projeto apresente algumas características. Cloutier (2003) destaca os critérios utilizados para identificar inovações sociais:

- a) inovadora e experimental em um dado contexto;
- b) disposição para tomada de risco por parte dos atores do projeto;
- c) impacto sobre as políticas sociais em nível nacional ou local;
- d) qualidade da parceria entre atores; e
- e) participação dos beneficiários no projeto.

Uma inovação social pode ser a introdução de um novo produto, um processo de produção ou uma tecnologia, mas também, um princípio, uma ideia, uma alteração na legislação, um movimento social, uma intervenção, ou mesmo uma combinação entre estas possibilidades (PHILLS; DEIGLMEIER; MILLER, 2008). Não necessariamente precisa ser algo inédito, mas é importante que seja novo para um contexto específico. Por ter esta característica de novidade, seu desenvolvimento e implementação estão acompanhados de incerteza ou risco.

O critério “impacto sobre as políticas sociais em nível nacional e local” pode ser traduzido como a criação de um valor social. Toda a inovação deve gerar valor para quem a utiliza e isto também se aplica à inovação social (MULGAN, 2010). Se a inovação social torna-se mais necessária quando os problemas sociais parecem piorar, quando os sistemas não estão funcionando ou quando as instituições refletem problemas passados mais do que os problemas atuais, sua implementação precisa gerar um benefício à comunidade. Outro indício de valor gerado pela inovação é a percepção de que há uma lacuna entre o que existe e a situação que seria ideal, ou seja, entre o que as pessoas precisam e o que é oferecido pelos governos, empresas privadas e ONG (MULGAN; TUCKER; ALI; SANDERS, 2007).

Para que a inovação social possa abarcar o maior número de soluções, a participação dos atores envolvidos, bem como dos beneficiários do projeto é

fundamental. O comprometimento passa pela necessidade de se sentir parte da solução construída (EVANS; CLARKE, 2011).

As oportunidades para desenvolvimento de inovações sociais são crescentes, principalmente, devido ao aumento da expectativa de vida que requer novas formas de organização de programas de pensões, de novos modelos de habitação e urbanismo e novos métodos para combater o isolamento, tendo como recurso fundamental a utilização da tecnologia na promoção da mudança de comportamento. Outras oportunidades que também podem ser aproveitadas como *insight* para o desenvolvimento e implantação de inovações sociais:

- a) as desigualdades severas, que se acentuaram em muitas sociedades, tendem a ser associadas a muitos outros males sociais, que vão desde a violência à doença mental;
- b) o aumento da incidência de doenças de longa duração, como a artrite, depressão, diabetes, câncer e doenças cardíacas, demandando novos modelos de assistência médica;
- c) os problemas comportamentais ligados à riqueza, tais como obesidade, dietas ruins, sedentarismo, bem como os vícios do álcool, drogas e jogos de azar;
- d) as dificuldades na transição para a idade adulta, exigindo novas formas de ajudar o adolescente a buscar estabilidade emocional e profissional e buscar carreiras mais estáveis, relacionamentos e estilos de vida;
- e) discriminação racial e homofobias;
- f) problemas sociais e de relacionamento aluno/aluno e professor/aluno enfrentados nas escolas, decorrentes tanto das mudanças ocorridas na estrutura e rotina familiar como da transferência da responsabilidade da educação da família para a escola.

A percepção destas oportunidades pode aumentar com a participação dos diferentes atores e beneficiários, pois diferentes pontos de vista permitem a identificação de aspectos diferenciados. Para ilustrar, o quadro 2 apresenta alguns casos inovação social estudados por Alvord; Brown; Letts (2002). O quadro está organizado de forma a exibir o título do projeto desenvolvido, sua caracterização, o tipo de inovação social que produziu, especificando o objetivo e os resultados alcançados.

Quadro 2 – Exemplos de inovação social

| Instituição | Escopo | Inovação Social | |
|--|---|--|---|
| | | Objetivo | Resultados |
| Bangladesh Rural Advancement Committee | Funciona em 60.000 dos 86.000 aldeias do país, organizando a comunidade de baixa renda e reforçando as capacidades locais de geração de renda, saúde e educação. Ênfase sobre as mulheres para alterar a cultura local. Iniciou como uma organização de ajuda e reassentamento, sendo pioneira no desenvolvimento de abordagens de organização local e desenvolvimento rural. Forneceu uma gama de serviços, capacitação rural, educação, serviços de saúde, micro-crédito para 2,6 milhões de pessoas da comunidade rural. | Criar grupos na comunidade que possam solucionar problemas locais e oferecer uma gama de serviços que promovam a capacitação dos indivíduos e o desenvolvimento da vila em que atuam, rompendo o ciclo de pobreza. | Desenvolvimento de capacidades e organizações locais para promover a mudança social, a partir de metodologias que valorizam a experiência. |
| Plan Puebla | Iniciativa de um pequeno grupo de pesquisadores, no México, em 1966, que percebeu as necessidades dos pequenos produtores de agricultura de subsistência. Aprimoraram as técnicas de produção de milho e transferiram a tecnologia desenvolvida para os pequenos agricultores. Depois de 10 anos se mantendo por meio de financiamento da iniciativa privada, o governo mexicano assumiu o projeto. O modelo foi replicado na Colômbia, Peru, Honduras e outras áreas no México. | Desenvolver e difundir as melhorias na produção de milho, permitindo que os agricultores possam aumentar a renda e melhorar a qualidade de vida | Aumento em 62% da produção de milho de 47.000 agricultores mexicanos na região do Plan Puebla, possibilitando um aumento de 225% da renda familiar. |
| The Green Belt Movement | Movimento criado em 1977 para incentivar o plantio de árvores em Nairóbi. Os participantes foram organizados em pequenos grupos e tinham a tarefa de plantar e cuidar de árvores em "cinturões verdes", tanto em terras públicas quanto privadas. O Movimento organizou mais de 6.000 grupos em aldeias pobres e zonas urbanas de todo o país e já plantou mais de 20 milhões de árvores. Internacionalmente, o GBM foi facilitador para construir a Rede Pan-Africana de conscientização verde. | Usar o plantio de árvores e programas de educação para a construção de competências que promovam o desenvolvimento local. | Promoveu o plantio de 20 milhões de árvores plantadas no Quênia com 70% de sobrevivência. Mobilização de 50.000 famílias quenianas para cuidar do meio ambiente e melhorar o seu próprio bem-estar. |

Fonte: adaptado de Alvord; Brown; Letts (2002)

Estes exemplos demonstram que as mudanças sociais não precisam estar relacionadas a algo totalmente novo. Um retorno a velhas formas de solucionar problemas ou a velhos arranjos institucionais, eventualmente, pode ter um caráter inovador no sentido social. Isto significa que a novidade pode estar relacionada à volta de mecanismos de inclusão que já foram efetivos, mas substituídos. Podem servir como exemplos a reintrodução do ensino gratuito com alguns ajustes, o oferecimento de aulas de arte a toda comunidade e a volta de velhas formas institucionais adaptadas às novas realidades (MOULAERT *et al.*, 2005).

A discussão sobre os conceitos de uma inovação social relacionados à origem e planejamento da inovação social (TAYLOR, 1970; CLOUTIER, 2003; PHILLS *et al.*, 2008; MULGAN, 2010) origina o primeiro pressuposto desta pesquisa:

P1 – Uma inovação social emerge a partir da percepção de algum problema ou necessidade local e é planejada com a participação de diferentes atores.

Como as inovações sociais são consequência de diferentes motivações e necessidades, seu surgimento pode variar. Outros aspectos que também interferem na inovação social são os atores envolvidos no processo. Cloutier (2003) faz uma classificação das inovações sociais conforme a forma, o processo, os atores envolvidos e os objetivos da mudança: podem ser centradas no indivíduo, orientadas pelo meio ou realizadas nas empresas. A idéia principal desta classificação parece ser o objetivo da mudança, ou seja, à medida que a inovação vai tendo uma orientação mais amplificada, maior é a necessidade a ser atendida. Enquanto a inovação centrada no indivíduo se preocupa com a solução de problemas sociais existentes, a inovação orientada para o meio busca melhoria nas condições de vida. Pode-se pensar que há certa hierarquia no desenvolvimento destes tipos de inovações: os primeiros movimentos iniciam com a inovação centrada no indivíduo, já que é fruto da motivação de solucionar problemas locais. A partir da percepção da melhoria pela comunidade, algumas práticas podem influenciar a ação das empresas, promovendo rearranjos que estimulem a criação de conhecimento e o desenvolvimento da inovação, bem como a melhoria da qualidade de vida no trabalho. Percebe-se, então, que estes três níveis são interdependentes, uma vez que uma inovação social centrada em indivíduos pode gerar impactos no meio e nas empresas e vice-versa. O Quadro 3 apresenta as diferenças entre os três tipos de inovações sociais discutidas por Cloutier (2003).

Quadro 3 – Classificação das Inovações Sociais

| Tipo de Inovação Social | Forma | Processo | Atores envolvidos | Objetivos da Mudança | Exemplo de Ações |
|--------------------------------|---|--|--------------------------|---|--|
| Centrada no Indivíduo | Imaterial, se opondo à noção de “produto” | Interação e cooperação entre os envolvidos, desde a tomada de consciência da necessidade e, a concepção do projeto, até a execução | Indivíduos | Solução de problemas sociais | Empréstimos iniciais realizados pelo <i>Grammen Bank</i> , quando o objetivo inicial era a retirada das mulheres artesãs da situação de pobreza. |
| Orientada pelo Meio | Imaterial (novas relações sociais) | Criação de novas instituições ou modificação do papel das existentes | Sociedade; Poder público | Melhoria da qualidade de vida | Consolidação do <i>Grammen Bank</i> , promovendo desenvolvimento econômico e social nas regiões onde atuava. |
| Realizada nas Empresas | Novas formas de organização do trabalho | Desenvolvimento de novas estruturas de produção | Direção e colaboradores | Perspectiva instrumental: necessidade de um rearranjo que facilite a criação do conhecimento e a inovação tecnológica. Perspectiva não-instrumental: melhoria da qualidade de vida no trabalho | Estrutura composta por mulheres; forma de prospecção de clientes. |

Fonte: adaptado de Cloutier (2003)

Esta pesquisa adotou como base conceitual uma definição baseada em Lauwe (1976 *apud* CLOUTIER, 2003) e Moulaert *et al.* (2005): **a inovação social é uma ação que cria novas relações sociais, novas estruturas e/ou modos de decisão, originadas de uma consciência individual e depois coletivizada de**

uma situação inaceitável em relação a uma desejada. É contextual e dependente da trajetória, promovendo mudanças nas agendas, agências e instituições que levam a uma melhor integração dos grupos excluídos.

Esta definição leva em consideração a evolução do conceito encontrada na literatura, estabelecendo algumas premissas norteadoras. Fundamentalmente, traz a ideia da necessidade da mudança, já que o próprio termo inovação pressupõe a introdução de algo que modifica e gera impacto e valor no meio em que foi inserido. Como tem um caráter social, a introdução destas inovações se reflete nas relações sociais, com vistas a melhorar a qualidade de vida das pessoas a partir do desenvolvimento social e econômico. O trabalho foca na inovação social orientada pelo meio, capaz de promover o surgimento de novas instituições e/ou modificar o papel das já existentes. O surgimento e desenvolvimento de uma inovação social dependem do nível de envolvimento e da trajetória dos atores, bem como de variáveis relacionadas ao meio em que acontece. Isso significa dizer que para acontecer uma inovação social é necessário levar em consideração diferentes fatores e compreender o processo que facilita seu desenvolvimento.

2.1 PRINCÍPIOS E DIMENSÕES DA INOVAÇÃO SOCIAL

O processo de inovação social enfatiza a importância da interação dos atores para a busca de efetividade, bem como o entendimento das necessidades daqueles que serão alvo da mudança. Em seu estudo, Taylor (1970) apresenta cinco princípios para que o processo de desenvolvimento da inovação social possa acontecer:

- a) Princípio do Máximo Investimento;
- b) Princípio de Captação;
- c) Princípio da Responsabilidade Iguitária
- d) Princípio da Inovação como um Jogo Criativo; e
- e) Princípio do Líder como Porta-voz e Idealista.

O **Princípio do Máximo Investimento** trata do comprometimento e integração total da equipe responsável pelo projeto de inovação social. Esta coesão entre os membros possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades e facilita o processo de aprendizagem. Outro fator importante para que a inovação social aconteça refere-se à entrada de indivíduos de diferentes grupos na equipe, com o

objetivo de sensibilizá-los sobre a importância do trabalho – **Princípio de Captação**. Este movimento facilita a divulgação do projeto, além de agregar novas perspectivas que podem ser incorporadas. O princípio que parece ser o motivador da solidariedade da equipe fala da **Responsabilidade Iguitária**, ou seja, todos os integrantes, independente da área de atuação, têm a liberdade de sugerir melhorias e reformular as atividades, além de terem a mesma responsabilidade pelo andamento do trabalho. Aqui, é importante ressaltar a importância da confiança e da credibilidade daqueles que fazem parte do grupo que introduz a mudança. O **Princípio da Inovação como Jogo Criativo** aponta para a necessidade de se definir estruturas / parâmetros e ter disciplina, atentando para novas oportunidades e adaptando-se às mudanças necessárias. Finalmente, mas não menos importante é a figura do **líder como direcionador e coordenador** do processo, capaz de aceitar as divergências e de agir como um conciliador. Mais do que exercer a liderança, esta figura precisa reunir características próprias de um empreendedor social (DEES, 2010), alinhando objetivos pessoais e coletivos.

Além destes princípios, o autor destaca a importância de se formar equipes multidisciplinares para o desenvolvimento de inovações sociais, pois diversos olhares proporcionam um leque muito maior de possibilidades e um motivador para a quebra de paradigmas. O desenvolvimento das inovações sociais é uma extensão da teoria da racionalidade limitada (SIMON, 1979), uma vez que está fundamentada na lógica da interação de vários indivíduos que buscam a solução de um problema ou a satisfação de uma necessidade comum.

Apesar de terem sido apresentados no artigo seminal sobre o tema (TAYLOR, 1970), estes princípios continuam tendo importância para o desenvolvimento de uma inovação social. O comprometimento e a integração da equipe, com a possibilidade de todos participarem do processo de geração e implantação de soluções e orientados por um líder, possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades. Provavelmente, os resultados do trabalho, mesmo que embrionários, proporcionarão a entrada de novos indivíduos na equipe, motivados pela possibilidade de participar do projeto. Isso implica, também, a necessidade de estabelecer estruturas e regras que facilitem a realização das atividades. Dees et al (2004) já ressaltava a dificuldade para disseminar as inovações sociais: é simples criar soluções que podem mudar a vida de centenas de pessoas, mas ainda é muito difícil disseminá-las para mudar a vida de milhares de pessoas.

Após analisar cada inovação social a partir dos Princípios apresentados por Taylor (1970), sugere-se que cada processo seja desmembrado a partir de seis dimensões: **Objeto, Campo, Alvo da Mudança, Objetivo, Processo e Resultados** (CLOUTIER, 2003; ANDRÉ; ABREU, 2006), procurando entendê-lo de forma mais aprofundada. Estas dimensões servem, também, como base para a análise empírica desta tese.

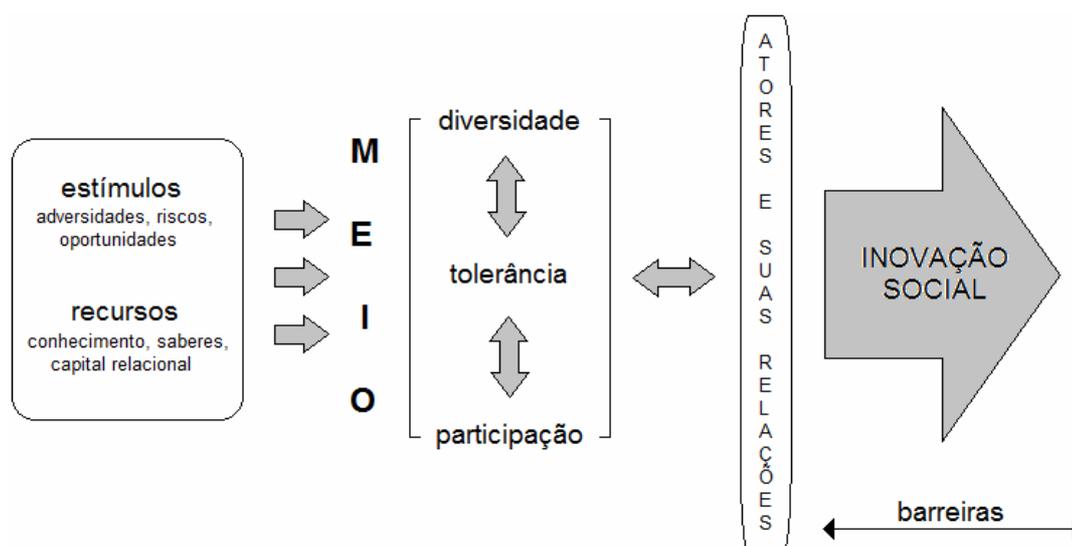
Na dimensão **Objeto**, que trata da pergunta *o que?*, procura-se analisar a inovação social quanto ao caráter inovador e à extensão e profundidade da mudança, adotando uma perspectiva que gera transformação nas relações sociais em diferentes domínios da sociedade – economia, ética, política, tecnologia (ANDRÉ; ABREU, 2006). Além de sua intensidade, a inovação é analisada quanto à tangibilidade, ou seja, o processo que compreende desde a criação até a implementação, assumindo grande relevância, por atender, principalmente, uma parcela de pessoas socialmente marginalizadas.

A dimensão **Campo** busca compreender *onde* a inovação social acontece. Esta dimensão é fundamental, visto que as condições do ambiente e dos envolvidos irão influenciar no desenvolvimento e implantação da mudança. Além disso, Evans e Clarke (2011) defendem que não é possível, simplesmente, replicar uma inovação social, é preciso customizá-la para o contexto onde será implementada. Customizar uma inovação não é fácil: a implantação e a adoção de uma inovação social podem passar por algumas barreiras, pois pressupõem ruptura de papéis, identidades, habilidades que geram efeitos diversos e inter-relacionados (EVANS; CLARKE, 2011; MULGAN; TUCKER; ALI; SANDERS, 2007). As pessoas podem resistir às reformas mais atraentes porque, no curto prazo, elas ameaçam piorar o desempenho, ou seja, o risco de mudar parece muito maior que o risco da continuidade. Além desta incerteza, a falta de habilidade para cultivar o novo e conciliar velhas ideias e rotinas pode ser um dificultador. Diante disto, é fundamental que se conheça a realidade e a necessidade daqueles que serão alvo da inovação, adaptando a solução a estas características particulares. Brown e Wyatt (2010) ilustram este ponto e apresentam um caso do problema de adaptação às necessidades na Índia, onde a comunidade precisa buscar água potável em galões, pois não existe água encanada. Para garantir a qualidade da água consumida, foi instalado um centro de tratamento de água. Porém, o centro estabeleceu regras que não podem ser cumpridas por muitos membros da comunidade: só vendem galões

com tamanho que não podem ser carregados na cabeça e por mulheres (normalmente responsáveis por esta tarefa), devido ao design e ao peso, respectivamente. Se houvesse flexibilização nas condições de fornecimento do centro de tratamento e um maior entendimento das necessidades da comunidade em que atua, os indivíduos passariam a utilizar esta água, ao invés daquela de má procedência, mas de fácil acesso.

Ao analisar a dimensão **Alvo da Mudança**, pretende-se entender se os resultados são objetivo dos indivíduos, do meio em que ocorrem ou de empresas específicas. A plasticidade (LAMPERT, 2004 *apud* ANDRÉ; ABREU, 2006), ou seja, o grau de flexibilização e de organização de indivíduos ou comunidades pode ser uma característica importante para o surgimento e desenvolvimento de inovações. Assim, percebe-se, novamente, que o meio é uma variável importante na inovação social, podendo atuar como facilitador ou inibidor do processo. Na figura 1, observam-se as variáveis que influenciam o meio, bem como suas interdependências. A partir dos estímulos a que é submetido e dos recursos que dispõe, o meio sofre a ação dos atores envolvidos, levando em consideração três variáveis importantes: a diversidade sócio-cultural, a tolerância ao risco e o grau de democratização/participação deste atores. A diversidade sócio-cultural pode promover a integração de diferentes saberes e valores, como também promover a compreensão de oportunidades e a busca de alternativas diversas para as adversidades. Em contrapartida, a alta diversidade também pode dificultar a comunicação decorrente de um isolamento que pode ser resultado da incapacidade de entender o diferente. A tolerância ao risco é condição necessária ao processo de inovação: não se pode penalizar o erro, sob pena de desestimular o surgimento de novas ideias. Quando o meio é muito rígido e normativo, poucos se lançam à proposição de mudança. O fator democratização/participação é fundamental, não somente no âmbito político, mas em relação à possibilidade e capacidade de fazer parte das decisões à medida que o acesso à informação e ao conhecimento não é reduzido.

Figura 1 – Campo da Inovação Social



Fonte: Adaptado de André e Abreu (2006)

Estas três variáveis impactam na forma de atuação dos atores e como irão estabelecer as relações no estabelecimento da inovação social. Diante da necessidade de integração e participação da maioria dos atores, as inovações sociais demandam um processo de aprendizagem robusto. Por este motivo, em muitos casos, a resistência na aceitação das mudanças é significativa. Neste sentido, o relatório da Young Foundation (2007) traz uma reflexão de Schopenhauer: toda a nova “verdade” desencadeia três reações, sendo, primeiramente, o sentimento de ridicularização seguido de uma oposição e, finalmente, a aceitação completa. Assim, quanto mais positivo o impacto na comunidade e maior o envolvimento da maioria dos atores, mais fácil poderá ser a aceitação das inovações.

Na dimensão **Objetivo**, a pergunta a ser respondida é *por quê?* e procura esclarecer se a inovação social tem origem principal na solução e prevenção de problemas ou no aumento do bem-estar dos indivíduos e da coletividade. A alavanca da inovação social não é a concorrência e nem a exploração econômica de oportunidades, mas a necessidade de vencer adversidades e riscos (ANDRÉ; ABREU, 2006).

Quanto ao **Processo** (análise do *como ocorre?*), a observação do desenvolvimento da inovação social explica a diversidade de atores envolvidos e o grau de participação de cada um deles na tomada de consciência do problema, na criação, na execução e na avaliação. Inclui, também a discussão sobre os recursos

necessários para consolidação e difusão da inovação. O conhecimento é um elemento essencial, havendo a necessidade da participação de agentes qualificados para promover o avanço no processo (ANDRÉ; ABREU, 2006). Uma dificuldade para o desenvolvimento de uma inovação social é a falta de cooperação interdisciplinar (TAYLOR, 1970) e a dificuldade para estabelecer redes de relacionamento (MULGAN; TUCKER; ALI; SANDERS, 2007), nas quais os indivíduos compartilham interesses e desenvolvem um espírito de confiança. A complementariedade de áreas buscada por muitos profissionais, hoje, pode ser um facilitador para o desenvolvimento das inovações, pois uma visão mais sistêmica aliada à tecnologia pode possibilitar a formação das equipes multidisciplinares, quando os indivíduos tendem a aceitar melhor as divergências e diferentes lógicas.

Finalmente, a dimensão **Resultados** busca respostas para o entendimento da importância da qualidade dos resultados, compreendendo o impacto e a extensão das transformações sociais que a inovação social promove. Diante de todas estas formas de análise da inovação social, entende-se que muito mais do que resultados, o estudo do tema procura explicar o *porquê* e o *como o processo acontece* (POTTERS, 1998 *apud* CLOUTIER, 2003).

Os princípios estabelecidos por Taylor (1970) e resultados dos estudos realizados por Cloutier (2003) e André e Abreu (2006) dão origem ao segundo pressuposto desta pesquisa:

P2 – O desenvolvimento de uma inovação social depende de variáveis como percepção de um problema ou necessidade da comunidade, envolvimento dos atores, aceitação e comprometimento do público-alvo, estabelecimento de direcionadores e atuação de um líder que coordene o processo.

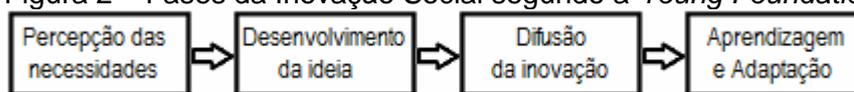
A possibilidade de considerar as dimensões para o desenvolvimento de uma inovação social pode facilitar o processo de implementação. Entretanto, estas dimensões ainda não apontam para uma sequência de etapas de desenvolvimento. Busca-se, então, compreender quais são as etapas para o desenvolvimento da inovação social e como estas dimensões se relacionam em cada uma destas etapas.

2.2 O PROCESSO DA INOVAÇÃO SOCIAL

A inovação não se origina de um evento único, de sorte ou de momentos de descoberta. Ela pode e deve ser gerida, sustentada e alimentada, pois é um processo de busca e seleção de ideias e sinais de mudança, seguida de um processo de concretização e implantação (BESSANT; TIDD, 2009; DAVILA *et al.*; 2009). Murray, Caulier-Grice e Mulgan (2010) defendem que a inovação social também segue um processo sequencial, assim como acontece na inovação comercial ou tecnológica, indo desde a percepção da necessidade ou problema até a aceitação da mudança pela sociedade.

A Young Foundation (2007) apresenta um modelo que determina as fases da inovação social. Este modelo (Figura 2) destaca somente quatro fases: a) **percepção das necessidades**; b) **desenvolvimento da ideia**; c) **difusão da inovação**; e d) **aprendizagem e adaptação**. O ponto inicial para o desenvolvimento de uma inovação social é a percepção de uma necessidade, desde as mais óbvias (como diminuição da pobreza, controle de doenças) até aquelas menos explícitas (como diminuição da violência doméstica, preconceito racial), e não somente o surgimento de uma ideia. Essas necessidades vêm à tona por meio de grupos ligados ao contexto em que a necessidade é mais premente, de organizações voluntárias, de empreendedores sociais, do aumento da expectativa dos cidadãos e/ou de mudanças demográficas. A partir da percepção da necessidade surgem as ideias, que precisam ser desenvolvidas e testadas. Frequentemente, as inovações sociais são implementadas precocemente, porque os diferentes atores não querem esperar pela ação dos governos para colocar as ideias em prática. A terceira etapa surge quando a inovação alcança uma "curva em S", com uma fase inicial de crescimento lento com um pequeno grupo que a utiliza, seguida de uma fase de rápida decolagem, e logo após uma desaceleração que indica maturidade. Difundir uma ideia requer estratégia, mobilização de recursos e apoio dos principais atores. Na última etapa do modelo, denominada aprendizagem e adaptação, a ideia já está implementada, mas há a necessidade de transformá-las de acordo com a realidade e as oportunidades que se impõem.

Figura 2 – Fases da Inovação Social segundo a *Young Foundation*



Fonte: Young Foundation (2007)

Em 2010, Murray *et al.* apresentam um modelo com seis fases, desmembrando o processo apresentado pela Young Foundation em 2007. A primeira fase, denominada **Inspiração e Diagnóstico**, envolve as etapas de diagnosticar o problema e formular a pergunta que contemple suas causas e seus sintomas, apontando o que precisa ser modificado. Entender a causa do problema é a chave para o processo de inovação. É na fase **Propostas e Ideias** que há a geração de *insights*. São vários os métodos utilizados para fazer o levantamento de ideias: a) imaginando soluções, b) pensando diferente, c) inovação aberta, e d) participação dos envolvidos por meio de programas direcionados ou não do diagnóstico do problema. A terceira fase – **Prototipagem e Pilotos** – refere-se à etapa em que as ideias são colocadas em prática, na qual são desenvolvidos os testes mais simples até pilotos e protótipos formais. Esta fase é fundamental para o desenvolvimento da inovação social, pois o processo de tentativa e erro possibilita o constante refinamento do projeto, seja por meio do contato com os usuários ou do alinhamento de diferentes aspectos que possam gerar conflitos posteriores. Na fase da **Manutenção**, a ideia se torna uma prática cotidiana; é preciso buscar a sustentabilidade financeira do projeto para que ele possa ser levado adiante, já que houve bons resultados na fase de prototipagem. Na quinta fase, **Dimensionamento e Difusão**, são desenvolvidas estratégias para a propagação da inovação. A última fase, que se caracteriza por ser o objetivo da inovação social, geralmente, envolve a interação de vários fatores (movimentos sociais, modelos de negócios, legislação, novas formas de atuação e pensamento). Pode acontecer, por exemplo, com a persuasão gerada pelos resultados da inovação ou por meio de profissionais, outras redes ou consultorias que passam a utilizá-la e divulgá-la. É na última fase que acontece a **mudança** e a aceitação da inovação como um todo, ou seja, a criação de novas condições para que a inovação social, realmente, gere os resultados esperados: novas tecnologias, habilidades desenvolvidas ou adaptadas, regulamentações atualizadas, envolvendo diferentes atores na sociedade. A Figura 3 apresenta um esquema com as fases do processo de geração de uma inovação social que tem muitas semelhanças com o modelo para desenvolvimento de

inovações tecnológicas proposto por Cooper (2008) – o modelo *stage-gate*. No esquema apresentado por Murray, Caulier-Grice e Mulgan (2010), entretanto, não existe um detalhamento dos requisitos básicos para avançar no processo. Ou seja, comparando com o modelo de Cooper (2008), faltam os “portões” ou pontos de decisão que indicam elementos que precisam ser avaliados para avançar para a próxima etapa.



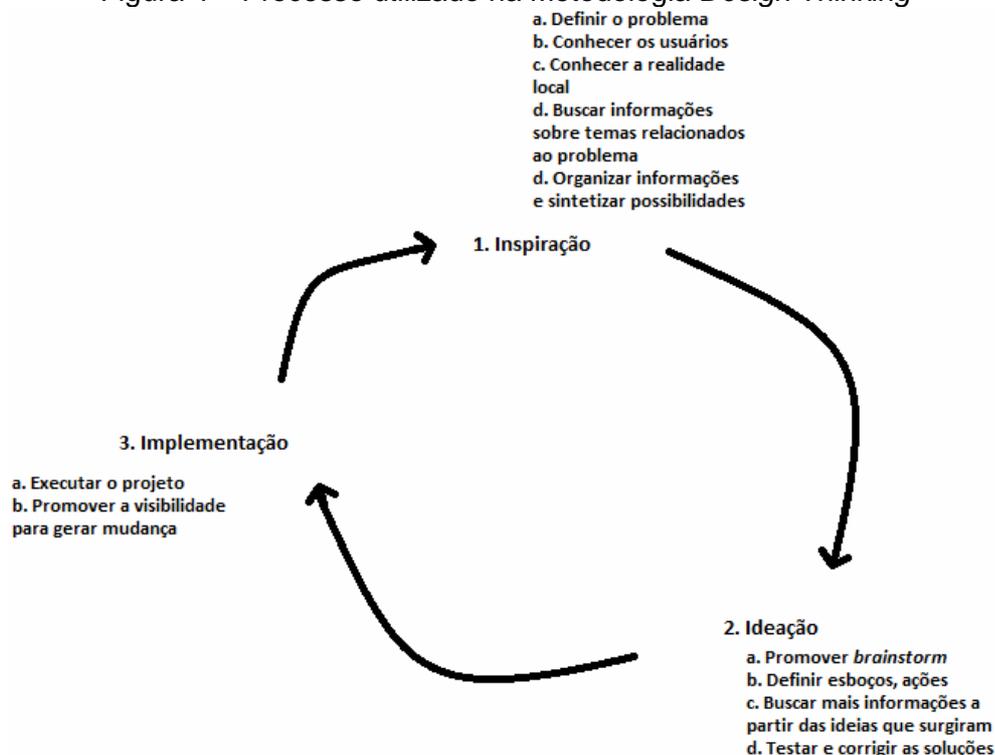
Fonte: Murray; Caulier-Grice; Mulgan (2010)

Comparando os dois modelos apresentados na literatura, percebe-se que as cinco primeiras fases do modelo de Murray *et al.* (2010) estão contemplados nas três primeiras fases do modelo da Young Foundation (2007). Porém, a fase de mudança sistêmica do segundo modelo destaca, principalmente, a adoção da inovação pela comunidade onde ela foi implementada, mas discute pouco o que a fase Aprendizagem e Adaptação se preocupa no primeiro modelo. Um aspecto importante é que as inovações devem estar em constante transformação, reiniciando o processo e criando um ciclo virtuoso. Além disto, uma crítica às duas propostas reside na apresentação de modelos lineares que podem não contemplar os elementos essenciais de desenvolvimento da inovação social.

Brown (2008, 2010) contribui para a discussão do desenvolvimento da inovação social quando defende que pensar como um *designer thinker* pode ser um dos caminhos para transformar produtos, serviços, processos e estratégias. A metodologia adota um ponto de vista empático quando analisa a realidade e busca soluções para os problemas. Isto significa que, no desenvolvimento de uma inovação social, aqueles que se preocupam em planejar e definir o projeto precisam se colocar no lugar do público-alvo e imaginar-se pertencentes à comunidade, caso não o sejam. Isso possibilita que as ações planejadas possam chegar o mais próximo possível das necessidades e desejos reais. Adicionalmente, é preciso estar atento à questão da viabilidade financeira e técnica. Este processo também apresenta etapas: a) Inspiração, que envolve a percepção de necessidades, mudanças e oportunidades existentes que motivam a busca de novas soluções; b) Ideação, caracterizada pela geração, desenvolvimento e testagem das ideias que

podem ser utilizadas como possíveis soluções; e c) Implementação, quando o projeto é adotado pela comunidade como um todo. A figura 4 ilustra o processo, detalhando as tarefas específicas de cada etapa.

Figura 4 – Processo utilizado na Metodologia *Design Thinking*



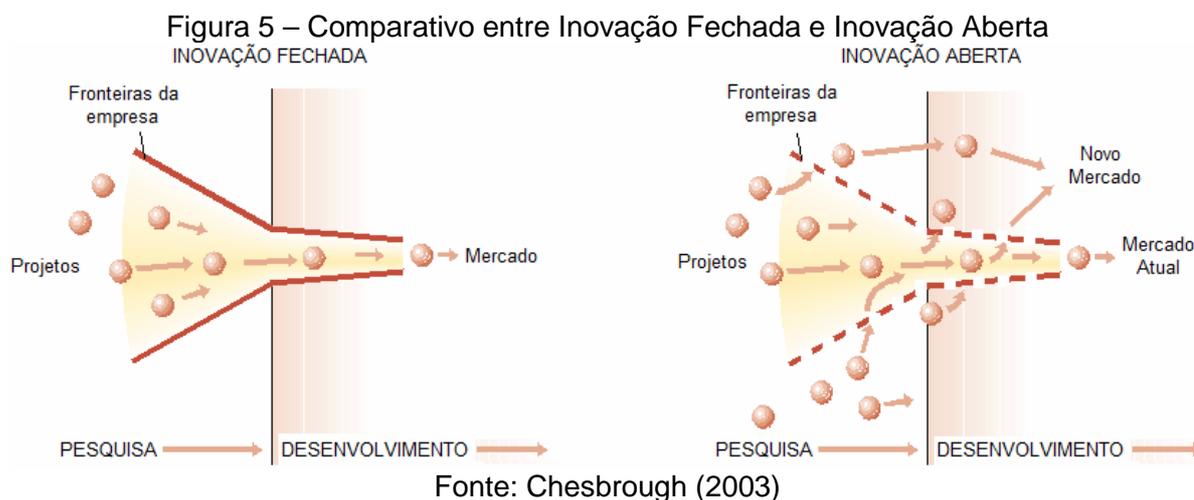
Fonte: adaptado de Brown (2008, 2010)

Esta metodologia serve de inspiração para a definição de um framework de desenvolvimento da inovação social, na medida em que traz reflexões sobre a importância do entendimento do contexto e da significação das ações para a comunidade onde será implementada a ideia.

Diante destas considerações, percebe-se que o modelo da inovação aberta (CHESBROUGH, 2003) pode ser orientador do desenvolvimento da inovação social. A inovação aberta pressupõe a utilização de entradas e saídas de conhecimento para acelerar o processo de surgimento e desenvolvimento da inovação. No caso dos projetos desenvolvidos nas empresas, o autor defende que elas não podem confiar inteiramente em suas próprias pesquisas, mas podem e devem usar ideias externas assim como idéias internas, bem como caminhos internos e externos para o mercado.

A figura 5 apresenta um esquema que compara as formas de inovação fechada e aberta existentes em empresas. Na inovação fechada, as empresas geram, desenvolvem e comercializam as suas próprias ideias. Já, na inovação

aberta que se vale do conhecimento do mercado para o surgimento e desenvolvimento dos projetos, as fronteiras entre a empresa e o ambiente é poroso, possibilitando que as inovações tenham mobilidade. Além de serem abundantes em cada empresa, as ideias também são inúmeras no entorno (CHESBROUGH, 2012), estando disponíveis para serem utilizadas.



Uma inovação aberta se baseia nos seguintes princípios (CHESBROUGH, 2003):

- Como não é possível ter uma equipe com as melhores pessoas na empresa, é necessário aproveitar os conhecimentos e competências dos indivíduos que não sejam colaboradores;
- A área de P&D de outras empresas pode criar valor significativo ao mercado e cabe ao P&D interno aproveitar esse valor;
- A construção de um bom modelo de negócio pode ser melhor que ser pioneiro no mercado;
- A empresa deve explorar os seus direitos de propriedade intelectual e adquirir aqueles que promovam o avanço no seu modelo de negócio.

Estes princípios, mais utilizados para o desenvolvimento e comercialização de inovações tecnológicas com obtenção de lucro, podem ser adaptados para a inovação social. Não é possível desenvolver uma inovação social sem a participação dos diferentes atores que vão se incorporando ao projeto. Todos os participantes podem ter contribuições significativas a partir de suas vivências e observações. Assim, aproveitar os conhecimentos e competências de diferentes atores pode contribuir para a criação de um valor social ainda mais perceptível e significativo, além de estar aderido à realidade local. Um estudo de Marcy e Mumford (2007)

apresenta condições que melhoram o desempenho criativo no desenvolvimento de inovações sociais, evidenciando que a análise e reorganização das variáveis causais (treinamento para a solução dos problemas, previsão, distanciamento da situação e tarefas de desempenho) podem promover ideias com mais qualidade e originalidade.

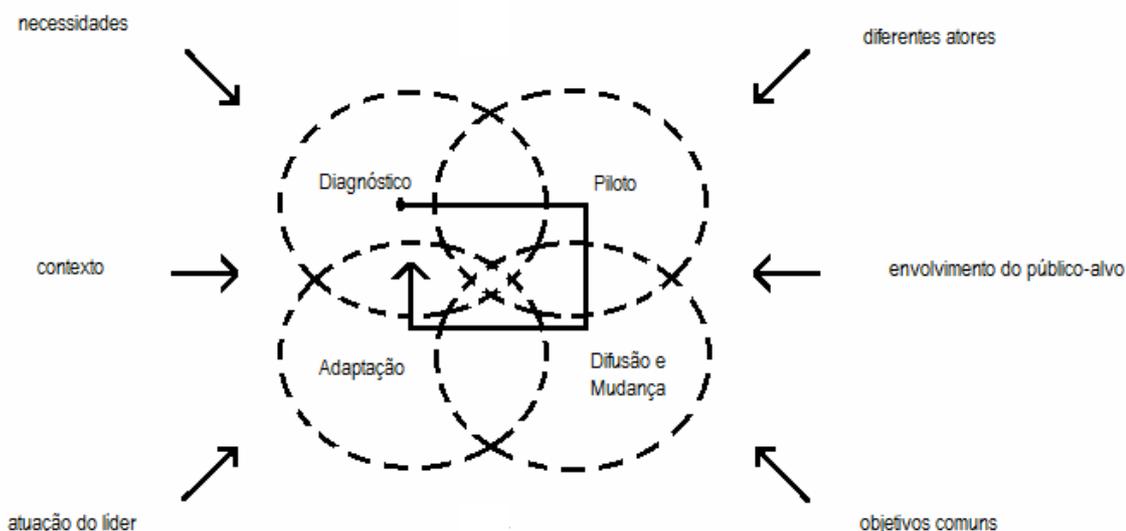
Sendo a interação dos atores *sine qua non*, quatro características do sistema social podem ser citadas como fatores importantes para o aumento da complexidade deste processo: a) diversos atores envolvidos podem propor metas diferentes e, até mesmo, concorrentes; b) fluxo contínuo e múltiplo de ações e interações; c) o resultado das ações depende da ação e da interação entre os atores e da influência do meio; e d) o dinamismo do contexto onde há mudanças e o significado dos eventos é construído a partir dos modelos mentais de cada ator. Conhecendo estes fatores e buscando minimizar possíveis efeitos negativos (a partir de uma liderança que possa organizar as ideias e propostas, bem como orientar o grupo envolvido), pode-se alcançar resultados mais significativos.

Baseando-se nas ideias de Chesbrough (2003, 2012) acerca da inovação aberta, apoiado no processo de desenvolvimento de uma inovação social apresentado pela *Young Foundation* (2007) e Murray et al (2010) e na metodologia Design Thinking (BROWN; 2008, 2010), surge o terceiro pressuposto da pesquisa:

P3 – O processo de desenvolvimento da inovação social tem maior proximidade com o modelo de inovação aberta e, por isso, tem processos e fatores distintos que impactam no seu surgimento e desenvolvimento.

O framework proposto nesta pesquisa, a partir da análise dos modelos de desenvolvimento da inovação social está representado na Figura 6.

Figura 6 – Framework de Desenvolvimento da Inovação Social



Fonte: elaborada pela autora.

No **Diagnóstico** há a percepção da necessidade que precisa ser atendida localmente. Desta fase participam diferentes atores: aqueles que sofrem diretamente o problema, grupos que analisam as realidades, organizações voluntárias, governo. Esta etapa é fundamental para que a proposta esteja realmente alinhada com as necessidades da comunidade. Ao iniciar o processo de diagnóstico e definição do projeto, sugere-se avaliar os três critérios de restrições para uma inovação apresentados por Brown (2010):

- a. **Desejabilidade:** subsídios para compreender o que faz sentido para a comunidade local. A adesão ao projeto será baixa ou nula caso as pessoas não consigam compreender como o projeto pode ajudá-las a melhorar suas vidas;
- b. **Viabilidade:** evidências que possam demonstrar que o projeto é sustentável, tendo recursos para sua implementação e continuidade;
- c. **Praticabilidade:** identificação das ações que realmente poderão ser desenvolvidas, considerando recursos humanos e físicos disponíveis.

Na segunda fase, denominada **Piloto**, o problema ou necessidade é analisado, com sugestões de possíveis soluções e construção de um projeto que seja aplicado em um pequeno grupo local para estudo de viabilidade e possíveis adaptações decorrentes do contexto. Nesta etapa, também é importante refletir

sobre os critérios de restrições utilizados para fazer o diagnóstico, com vistas a identificar as mudanças necessárias.

A fase **Difusão e Mudança** é representada pela implementação da inovação, já testada. Depois de perceber que a comunidade local obteve resultados com a inovação e mudou seu comportamento, inicia o processo de **Adaptação** às mudanças. Esta nova realidade pode gerar demandas ainda não conhecidas que serão atendidas a partir do reinício do processo.

É fundamental considerar os **elementos ou fatores** que interferem diretamente em todas as fases do processo: identificação de necessidades, atuação de diferentes atores, envolvimento do público-alvo, estabelecimento de objetivos comuns, importância de entender o contexto e a atuação do líder que atua nas diferentes atividades. Outro aspecto importante ilustrado no framework é a intersecção entre as diferentes fases, permitindo a comunicação entre elas. Isto significa que o processo é realimentado durante todo o seu desenvolvimento. Além disso, todas as linhas são descontinuadas, o que expressa a influência do ambiente no desenvolvimento da inovação social, bem como seu reflexo no ambiente.

Além de entender o processo de desenvolvimento da inovação social, é fundamental identificar os fatores que impactam de forma positiva, neutra e negativa, bem como a intensidade desta influência. Entretanto, não foram encontrados instrumentos validados que apresentassem estes fatores. Assim sendo, o presente estudo buscou compreender o processo de desenvolvimento de uma inovação social, a partir de evidências que pudessem validar ou adaptar o framework proposto, além de identificar os elementos que influenciam este processo no contexto de uma ONG, na área da educação.

3 TERCEIRO SETOR

Promover uma inovação social é um desafio, pois o processo compreende o entendimento dos fatores que influenciam o seu desenvolvimento, bem como a gestão dos elementos envolvidos. Cabe lembrar que a inovação social é resultado, principalmente, das ações realizadas a partir do Terceiro Setor, ou Setor Cidadão, onde há maior atuação de empreendedores sociais, protagonistas de seu desenvolvimento. Assim, torna-se relevante a reflexão sobre as características deste setor específico e suas formas de organização.

O Terceiro Setor é constituído por organizações sem fins lucrativos que não pertencem à esfera do Estado – Primeiro Setor – nem à esfera do mercado – Segundo Setor, criadas e mantidas por meio da participação voluntária e que têm como objetivo dar continuidade às práticas tradicionais de filantropia, estando muito próximas às comunidades locais para compreender suas necessidades (FERNANDES, 2005; KISIL, 2005). A denominação organização não governamental, ou ONGs, teve sua origem no sistema de representações das Nações Unidas, com o objetivo de classificar as organizações internacionais que, mesmo não representando governos, sua presença formal na ONU era relevante.

Sua configuração organizacional compreende uma diversidade grande de instituições (SALAMON, 2010; FERNANDES, 2005; COELHO, 2000), de diferentes naturezas e áreas de atuação. Segundo o relatório do IBGE com dados de 2005 (2008), as fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil contabilizam um total de 338.000 entidades no Cadastro Central de Empresas – CEMPRE. A distribuição destas entidades tende a ser proporcional à população de cada região, com exceção da região Norte do Brasil. Na Região Sudeste se concentram 42,4% das FASFIL e 42,6% dos brasileiros; no Nordeste estão 23,7% e 27,7% da população; no Sul, há 22,7% das entidades e 14,6% da população; a quarta região em número de FASFIL é a Centro-oeste, com 6,4% de entidades e 7,1% de brasileiros e, finalmente, no Norte estão 4,8% das FASFIL e 8,0% dos brasileiros. A classificação utilizada pelo CEMPRE não reflete a realidade das ONGs no Brasil. Salamon, em 2005, ressaltou a falta de informações concretas sobre o setor, contribuindo para uma falta de consciência sobre sua atuação e, em consequência, refletindo em uma dificuldade de enquadramento legal.

Apesar da diversidade na forma de atuar e de se organizar, Fernandes (2005) aponta quatro razões principais para a atuação das organizações do Terceiro Setor:

- a) Fazer um contraponto às ações de governo, participando cooperativamente de ações particulares que poderiam ser consideradas responsabilidade exclusiva do Estado, como educação, saúde, cultura, geração de renda;
- b) Fazer um contraponto às ações de mercado, contribuindo para o desenvolvimento de uma mentalidade mais voltada aos objetivos comuns, minimizando o foco no bem individual. Além disso, a presença do Terceiro Setor inaugura a reflexão sobre a dificuldade do mercado satisfazer todas as necessidades da comunidade;
- c) Difundir a cultura do voluntariado, desestabilizando a ideia de oposição econômica entre os dois outros setores, representados pelo governo e pela iniciativa privada;
- d) Integrar as diferentes visões do Primeiro e Segundo Setores, enfatizando a complementaridade das duas esferas. O Terceiro Setor caracteriza-se pelo uso extensivo do trabalho em oposição ao mercado, que preconiza os investimentos intensivos em capital.

Então, diferente dos negócios comerciais cujo principal objetivo é a geração de lucro, o desafio das organizações sociais é a realização de sua missão social e a criação de valor social. Mais do que vender um produto, a missão é ajudar a mudar a vida daqueles que consideram seu público-alvo, contribuindo com o papel do Estado. Fornecer um produto ou serviço pode ser meio para conseguir realizar o objetivo principal. Assim, o contexto em que a ação social tem espaço é propício para o desenvolvimento de inovações sociais.

O Terceiro Setor ainda está em amadurecimento (BORNSTEIN, 2004). O aumento da massa crítica tem promovido maiores discussões e aprendizagem no setor. Entretanto, Salamon (2005) tem apontado quatro desafios críticos para este setor: a) o desafio da legitimidade; b) o desafio da eficiência; c) o desafio da sustentabilidade; e d) o desafio da colaboração.

O **desafio da legitimidade** refere-se à credibilidade do setor, abrangendo aspectos relacionados à legislação e acesso a órgãos de apoio; esta dificuldade ainda é agravada pelos escândalos, uso fraudulento de recursos e desvio de verbas envolvendo algumas ONGs. A fim de minimizar estes problemas, é necessário

promover ações que disseminem o conhecimento sobre o Terceiro Setor, sua função e os benefícios gerados a partir das suas ações. A partir deste conhecimento, a sociedade pode ser conscientizada para o trabalho voluntário e, fazendo parte das ONGs passa a valorizar ainda mais o trabalho promovido pelo Terceiro Setor. Finalmente, a utilização de metodologias de transparência financeira pode consolidar uma visão positiva das organizações e do serviço prestado.

O **desafio da eficiência** está relacionado à “necessidade de mostrar a capacidade e a competência do setor” (SALAMON, 2005, p.105). Esta necessidade exige que as ONGs busquem aperfeiçoamento em seus processos administrativos, adaptando-os ao tipo de trabalho que é realizado e melhorando seu desempenho. Entretanto, a formação dos administradores ainda é deficiente nesta área, sendo fundamental prepará-los para uma realidade diferente, na qual se lida com voluntários e não colaboradores, os indicadores precisam ser mais qualitativos que quantitativos e a percepção dos resultados se dá em longo prazo, dentre outras características peculiares.

Como terceiro desafio, Salamon (2005) aponta para a **sustentabilidade**. À primeira vista, a sustentabilidade está relacionada à questão financeira. Realmente, a competição entre as ONGs se dá na busca por recursos para financiarem seus projetos. Necessidades a serem atendidas e problemas sociais são demandas que não saltam aos olhos, sendo inevitável identificação por aqueles que estão atentos ao bem comum. É fundamental buscar a sustentabilidade, à luz de uma visão *double botton line*, ou seja, com responsabilidade social, mas com atenção às finanças, à inovação e ao processo (ALTER, 2004; LANGDON; BURKETT, 2004; ALTER; DAWANS, 2010). Em adição à questão financeira, o problema da sustentabilidade no Terceiro Setor passa pela falta de capital humano. Ainda é pequeno o número de profissionais que optam por atuarem em ONGs, investindo nesta oportunidade de carreira.

Finalmente, o desafio da **colaboração** está ligado às parcerias com o Estado e com o setor empresarial. Salamon (2005) ressalta que a atenção à parceria do Estado e do Terceiro Setor na América Latina é urgente. Não se trata de apontar ineficiências, mas de buscar soluções para problemas sociais sérios que precisam ser encarados. Da mesma forma, o Terceiro Setor ainda precisa ser protagonista no que se refere à sensibilização do papel dos empresários, colaborando para a busca de soluções de problemas sociais. Todos precisam compreender que o termo

sociedade civil não está relacionada somente ao Terceiro Setor, mas a cada indivíduo que tem a sua função. Salamon (2005) relata que o francês Alexis de Tocqueville, ao visitar o recém independente Estados Unidos da América para descobrir como deveria funcionar a democracia em um país tão extenso, afirmou que, fundamentalmente:

Entre as leis que regem a sociedade, uma há que me parece mais precisa e definida que todas as outras. Se os homens pretenderem continuar civilizados, ou tornarem-se tais, a arte de associar-se deve crescer e aperfeiçoar-se na mesma razão da igualdade de condição. A ciência da associação é a ciência-mãe. O progresso de tudo o mais depende do progresso que ela fizer. (TOCQUEVILLE *apud* SALAMON, 2005)

Os desafios apontam o vasto campo de trabalho que ainda existe no Terceiro Setor. Diante disto, esta pesquisa tem a pretensão de contribuir para o desenvolvimento do Terceiro Setor, avançando na reflexão sobre:

- a) Os atores que facilitam e dificultam o desenvolvimento de uma inovação social que é, geralmente, resultado do trabalho realizado por organizações sociais, propondo um framework que otimize a implementação de uma ação;
- b) A utilização de um roteiro para a inovação social pode gerar segurança na comunidade em relação ao trabalho que será realizado, evidenciando compromisso com todas as etapas do desenvolvimento e com a transparência, além de poder assegurar maior eficiência;
- c) A credibilidade gerada no mercado, ou seja, nas instituições que financiam os projetos das ONGs, a partir de ações desenvolvidas com comprometimento técnico (maior interesse profissional pelo Terceiro Setor) e financeiro, criando um círculo virtuoso de colaboração.

Assim sendo, estudos que contemplem organizações do Terceiro Setor podem promover uma mudança na visão da sociedade em relação ao trabalho realizado, minimizando e, até mesmo, superando, os desafios apontados por Salamon (2005). Além disso, a apresentação de um framework desenhado a partir do desenvolvimento de uma inovação social pode maximizar os resultados das ações promovidas por estas ONGs.

P4 – A atuação de uma ONG é baseada em sua missão social e orientada para a gestão da ação e pela sua sustentabilidade, sendo indispensável, também, a participação de diferentes atores.

Os quatro pressupostos que emergiram da revisão da teoria são as suposições que orientaram, também, o estabelecimento da metodologia utilizada para responder à questão de pesquisa.

O quadro 4 faz o fechamento do referencial teórico, relacionando as proposições de emergiram da análise teórica com os objetivos e as fases da pesquisa que serão oportunamente detalhadas no capítulo Metodologia. Os primeiros e segundo objetivos estão relacionados com os pressupostos 1 e 2, nos quais se pretende identificar como uma inovação social surge e quais as principais etapas que são fundamentais no seu processo de desenvolvimento. O terceiro objetivo, que trata da caracterização da inovação social relaciona-se com o pressuposto 3. Segundo Murray et al. (2010), o processo de inovação social tem modelos, métricas e processos próprios. Assim sendo, o terceiro objetivo caracteriza este processo a partir da integração de diferentes modelos de desenvolvimento da inovação existentes. Já, o quarto objetivo está relacionado com o campo desta pesquisa, ou seja, estudar o processo de inovação social proposta por uma organização do Terceiro Setor, que também possui características distintas de gestão.

Quadro 4 – Relação entre Proposições, Objetivos Geral e específicos, Principais Autores e Fases da Pesquisa

| OBJETIVO GERAL: Compreender o processo de desenvolvimento da inovação social e os fatores que impactam em sua implementação, a partir de uma experiência significativa em termos de ação e resultados sociais, buscando definir um <i>framework</i> apropriado para estas mudanças. | | | |
|---|--|---|--------------------------|
| PRESSUPOSTOS DA PESQUISA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | REFERENCIAL TEÓRICO PRINCIPAL | FASE DA PESQUISA |
| P1- Uma inovação social emerge a partir da percepção de algum problema ou necessidade local e é planejada com a participação de diferentes atores. | Identificar os fatores que impactam no surgimento e no desenvolvimento de uma inovação social. | Taylor (1970) Cloutier (2003) Phills et al (2008) Mulgan (2010) | Primeira e Segunda Fases |
| P2- O desenvolvimento de uma inovação social depende de variáveis como percepção de um problema ou necessidade da comunidade, envolvimento dos atores, aceitação do público-alvo, estabelecimento de direcionadores e atuação de um líder que coordene o processo. | Identificar os fatores que impactam no surgimento e no desenvolvimento de uma inovação social. Mapear os processos relevantes no desenvolvimento de uma inovação social. | Taylor (1970) Cloutier (2003) André & Abreu (2006) | Primeira e Segunda Fases |
| P3- O processo de desenvolvimento da inovação social tem maior proximidade com o modelo de inovação aberta e, por isso, tem processos e fatores distintos que impactam no seu surgimento e desenvolvimento. | Analisar o processo da inovação social a partir do modelo <i>stage-gate</i> de desenvolvimento da inovação fechada e do modelo de inovação aberta, propondo uma adaptação para inovação social caso apresentem peculiaridades. | Chesbrough (2003, 2012) Young Foundation (2007) Brown (2008, 2010) Murray, Caulier-Grice & Mulgan (2010) | Terceira Fase |
| P4- A atuação de uma ONG é baseada em sua missão social e orientada para a gestão da ação e pela sua sustentabilidade, sendo indispensável, também, a participação de diferentes atores. | Caracterizar o desenvolvimento de uma inovação social a partir de uma experiência significativa em termos de ação e impacto social. | Coelho (2000) Salamon (2005, 2010) Fernandes (2005) | Terceira Fase |

Fonte: elaborado pela autora

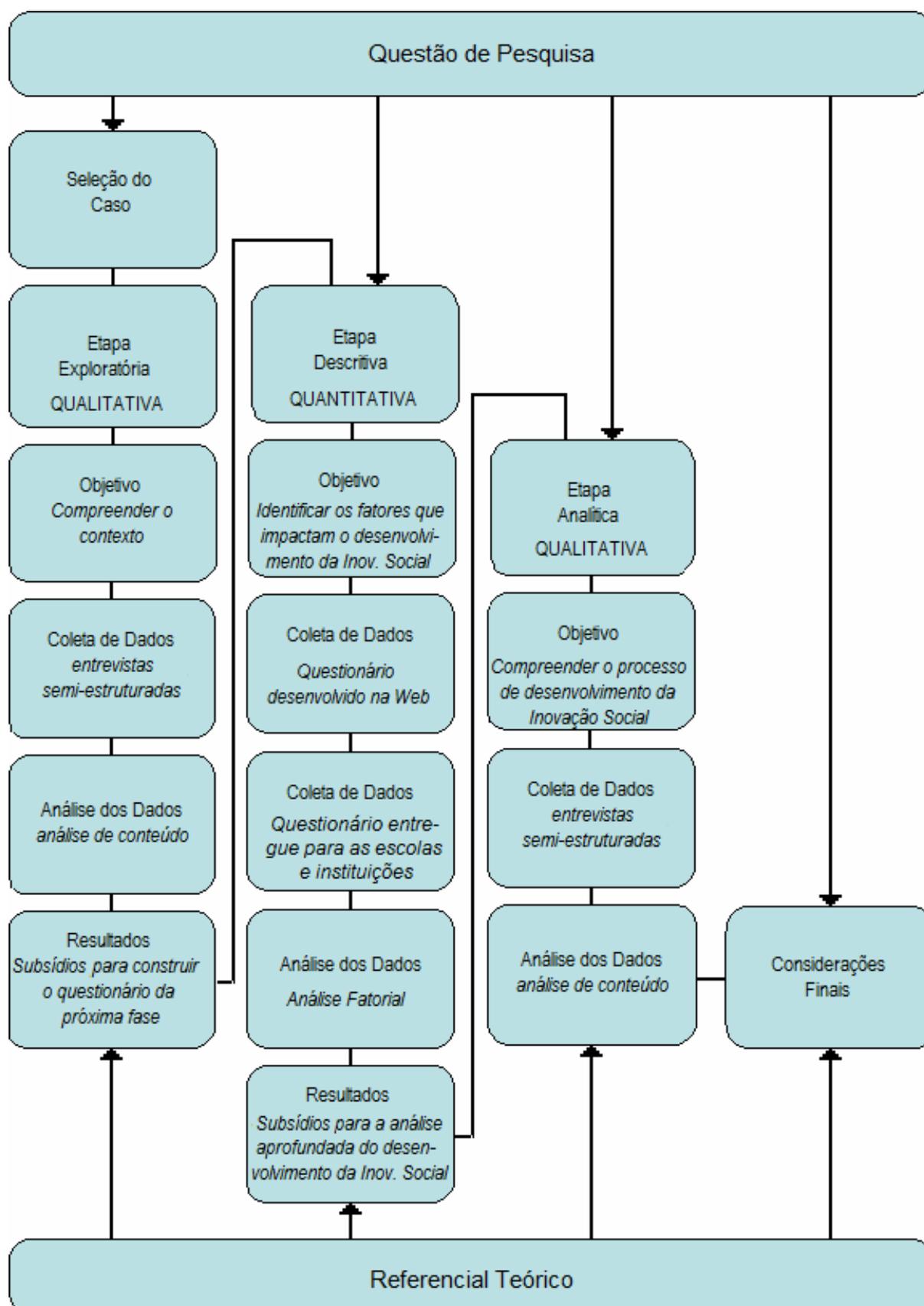
4 METODOLOGIA

Para desenvolver um estudo científico é fundamental definir uma questão de pesquisa, que pode nascer tanto da observação empírica de uma realidade como da identificação de lacunas na teoria (FLICK, 2009b). A partir desta definição e da busca de referências bibliográficas sobre o tema a ser estudado, estabelece-se a metodologia que será utilizada para responder à questão (FLICK, 2009a, 2009b).

A questão de pesquisa estabelecidas neste estudo sugere a associação da pesquisa qualitativa e quantitativa: **como se dá o desenvolvimento de uma inovação social no contexto do terceiro setor e quais são os fatores que impactam na implementação?** A definição da metodologia qualitativa se dá, principalmente, pela questão de pesquisa do tipo “como” e a escolha pelo método quantitativo pela questão do tipo “quais” (FLICK, 2009a).

A tendência em conectar abordagens qualitativas e quantitativas tem crescido, com vistas a buscar a complementaridade e a sustentação metodológica, bem como na tentativa de desmistificar a percepção de que sejam campos rivais de estudo (FLICK, 2009c). Segundo Miles; Huberman (1994), há quatro tipos de planos de pesquisa para integração das duas abordagens. Esta pesquisa iniciou com o método qualitativo (de caráter exploratório), seguida de uma etapa quantitativa, mais descritiva e, novamente, uma etapa qualitativa reflexiva. O objetivo da primeira fase foi compreender o contexto onde a ação que gera a inovação social seria implementada e foi denominada Marco Zero. A segunda fase caracterizou-se pela identificação dos fatores que impactam no desenvolvimento da inovação social, servindo como subsídio para a terceira etapa. Na terceira fase buscou-se o aprofundamento dos dados coletados nas fases anteriores, buscando compreender o processo como um todo, a partir das características próprias do ambiente e dos fatores que influenciam o desenvolvimento da inovação social. A figura 7 ilustra as etapas da pesquisa.

Figura 7- Design da Pesquisa



Fonte: elaborada pela autora

A estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso (YIN, 2001), que se caracteriza por lidar com um grande número de evidências. A proposta do estudo de caso não é representar o mundo, mas apenas uma situação (FLICK, 2009a). O objetivo é gerar *insights* que possam contribuir para a construção da teoria deste tema ainda jovem, especialmente, no campo das ciências sociais aplicadas. O estudo envolveu pesquisa de campo, com observação, realização de entrevistas em profundidade, grupos focais, aplicação de questionário, coleta de dados secundários.

O presente capítulo foi organizado, a partir desta explanação mais geral, detalhando os critérios utilizados para a seleção do caso, bem como a descrição das três fases da pesquisa, especificando o objetivo, as técnicas de coleta e análise de dados.

4.1 SELEÇÃO DO CASO

A ONG Parceiros Voluntários – PV é uma organização não-governamental e apolítica que foi criada em janeiro de 1997, por iniciativa de empresários do Rio Grande do Sul e que pode ser considerada *benchmark* entre as instituições do Terceiro Setor no Brasil, sendo protagonista na implementação de projetos sociais no Estado. Tem atuado como mobilizadora de causas sociais, promovendo o desenvolvimento de voluntários (pessoas físicas e jurídicas). Já possui um programa para trabalhar com jovens com idade superior a 14 anos, cuja metodologia foi finalista no Prêmio da Fundação Banco do Brasil de Tecnologias Sociais no ano de 2011, mas que não atende a necessidade de alunos de 3 a 14 anos. A necessidade de oferecer um programa para estas crianças promoveu, na ONG, uma busca por metodologias já aplicadas que pudessem auxiliar no trabalho. A equipe gestora identificou um método desenvolvido pelo Instituto Vivendo Valores de São Paulo e, à luz deste trabalho elaborou o projeto Criança Século XXI, que atende o público de alunos de 3 a 14 anos.

A escolha por estudar este projeto piloto se deu a partir dos critérios apresentados por CLOUTIER (2003):

- a) a experiência é inovadora em um dado contexto: o projeto pode ser considerado uma inovação social por nunca ter sido implementado no contexto gaúcho, apesar de um projeto semelhante já ter sido

implementado no Jardim Ângela, uma comunidade carente localizada no Estado de São Paulo;

- b) há disposição para tomada de risco por parte dos atores do projeto: por ser novidade, há riscos identificados no desenvolvimento do projeto, tais como aceitação da proposta pelos professores, que são responsáveis por fazer o projeto acontecer junto aos alunos, receptividade da família e discentes e a falta de recursos para capacitações e execução das ações;
- c) pode-se prever impacto sobre as políticas sociais em nível nacional ou local: os resultados previstos no projeto podem gerar impacto na sociedade, melhorando a qualidade de vida da comunidade e sensibilizando diferentes atores para a solidariedade e o voluntariado;
- d) há qualidade da parceria entre atores e participação dos beneficiários no projeto: como o projeto é decorrência de uma necessidade observada a partir de um programa de jovens voluntários já implementado na cidade, já é possível identificar a participação de diferentes atores, bem como a qualidade da interação entre eles.

Outro fator importante e decisivo para a escolha desta ONG e deste projeto refere-se à possibilidade de poder acompanhar a implantação de um projeto desde a sua idealização até a avaliação dos resultados.

É importante destacar que o projeto piloto teve duração de um ano letivo e que os resultados de uma inovação social são percebidos em longo prazo, necessitando um tempo maior para serem consolidados.

Devido ao caráter de ineditismo do projeto no RS, as experiências vivenciadas durante a implementação podem servir como subsídios para readaptação do projeto e implementação nas demais cidades onde a PV já atua numa fase inicial e, após, em todos os municípios interessados em implementar o projeto. Por isso, também, é considerado um projeto piloto.

4.2 PRIMEIRA FASE - EXPLORATÓRIA QUALITATIVA

Esta primeira etapa da pesquisa, na qual se pretendia entender o contexto onde o projeto seria implementado, foi denominada Marco Zero. Fazem parte desta fase, o momento inicial da pesquisa, a apresentação da proposta à Secretaria de Educação de Nova Prata e a capacitação realizada com os professores para

sensibilizá-los e apresentá-los a metodologia. Para coletar os dados foram utilizadas as técnicas de observação direta e a realização de entrevistas semi-estruturadas.

O roteiro de entrevistas utilizado nesta primeira fase da pesquisa (Anexo 1) foi elaborado à luz dos elementos fundamentais da inovação social, enfatizando a situação das escolas do município, evidenciando fatores favoráveis e críticos para o desenvolvimento do projeto Criança Século XXI, bem como a motivação para a participação, já que é fundamental que os atores envolvidos estejam comprometidos com a ação (MULGAN; TUCKER; ALI; SANDERS, 2007; ANDRÉ; ABREU, 2006; CLOUTIER, 2003; TAYLOR, 1970).

A reunião de apresentação da proposta aconteceu no dia 15/12/10, durante toda a manhã, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Nova Prata. Participaram desta reunião a gerente de mobilização da PV (que apresentou a proposta), o Prefeito do Município, a Secretária de Educação, a Vice-secretária, duas Coordenadoras Pedagógicas, os dois coordenadores da PV de Nova Prata e a pesquisadora. Este momento foi acompanhado pela pesquisadora, cujo papel foi de observar a receptividade da proposta. Com o acolhimento, a SMEC ficou responsável por convidar as direções de escolas para uma segunda reunião de apresentação da proposta, que aconteceu no dia 21/12/10. Nesta reunião, da qual participaram somente as direções de escolas da rede municipal de ensino, a proposta foi apresentada pela secretária de educação e pela gerente de mobilização da PV e aceita como projeto orientador do ano letivo de 2011. Ficou acertado que a PV buscaria uma data, junto aos capacitadores do Instituto Vivendo Valores - VIVE (responsável pela elaboração da metodologia que seria utilizada) para a realização de uma capacitação para os professores. Cada equipe diretiva da escola ficou responsável por avisar e convidar os professores assim que a data estive confirmada.

Em um segundo momento, ocorrido nos dias 16, 17 e 18 de fevereiro de 2011, foi realizada a capacitação de professores. O primeiro dia foi conduzido pela gerente de mobilização e pela coordenadora estadual do projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania, ambas da PV de Porto Alegre. Foi realizado um trabalho de conscientização sobre a situação atual na educação e das expectativas em relação ao futuro, sendo o grande grupo dividido em 11 pequenas equipes. No segundo dia da capacitação, a pesquisadora apresentou o estudo que seria realizado a partir da implementação do projeto piloto, seus objetivos da pesquisa e sua importância,

convidando os professores a participarem da entrevista que aconteceria durante as atividades, sendo que apenas 11 pessoas se disponibilizaram. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise. O critério para seleção dos entrevistados, nesta fase, foi a participação na capacitação Marco Zero, já que a resposta ao convite da SMEC e da escola indicava uma motivação mínima para participar do projeto.

Para analisar os dados coletados nesta fase, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo que enfatiza o conteúdo das mensagens, tanto escrita quanto oral (FLICK, 2009a). Bardin (1977 *apud* TRIVIÑOS, 1995, p. 160) conceitua análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Outro aspecto apontado por Bardin é a inferência que pode partir de informações obtidas no conteúdo das mensagens ou das premissas resultantes do estudo dos dados. Ainda, é importante destacar que a análise de conteúdo é composta por um conjunto de técnicas, ou seja, a organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência e o tratamento da informação (MAYRING, 2004; BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1995). Como limitações, Mayring (2004) aponta a dificuldade para definir categorias e, então, buscar justificativas teóricas para os resultados obtidos, caso seja a pergunta de pesquisa muito aberta. Neste caso, é possível desmembrar a pesquisa em diferentes etapas.

As categorias de análise, definidas a partir da revisão bibliográfica, foram organizadas em dois grupos. O primeiro grupo trata das experiências com o projeto TTC, que foi pioneiro e despertou a necessidade de trabalhar a cultura do voluntariado com crianças de 3 a 14 anos. No segundo grupo, que trata do projeto piloto Criança Século XXI, os dados coletados estão divididos em quatro itens: percepção das necessidades/oportunidades para o surgimento da inovação; requisitos avaliados com fundamentais pelos entrevistados para o início do projeto, permitindo a sua continuidade; dificuldades que podem surgir no decorrer do processo para que alternativas sejam pensadas de antemão; e sugestões para que o projeto tenha êxito, a partir da experiência ou observação do processo e dos

resultados obtidos com o projeto TTC. As categorias de análise definidas nesta fase estão organizadas no quadro 5 e se relacionam com elementos apontados na literatura referente à inovação social.

Quadro 5 – Categorias de Análise dos Dados Coletados no Evento Marco Zero

| Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania | Projeto Criança Século XXI |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Resultados percebidos (<i>efeitos para o aluno, escola, família</i>) • Dificuldades enfrentadas (<i>integração entre atores, recursos financeiros</i>) | <ul style="list-style-type: none"> • Necessidades/oportunidades detectadas (<i>identificação de necessidades</i>) • Requisitos básicos para o início do projeto (<i>fatores que influenciam no desenvolvimento da inovação social</i>) • Dificuldades que podem aparecer (<i>integração dos atores, recursos financeiros</i>) • Sugestões (<i>percepção dos diferentes atores</i>) |

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados obtidos ao final desta fase foram utilizados na elaboração do questionário que serviu como instrumento de coleta de dados da Segunda Fase da pesquisa.

4.3 SEGUNDA FASE - DESCRITIVA QUANTITATIVA

Esta fase da pesquisa teve, também, um caráter exploratório, mas seu objetivo principal foi identificar os fatores que influenciam no desenvolvimento de uma inovação social, assumindo um caráter mais descritivo. Para tanto, foi elaborado um instrumento (anexo 3), utilizando os resultados da primeira fase da pesquisa e as dimensões da inovação social apontadas na teoria (Malhotra, 2001) para a definição das variáveis a serem analisadas. O questionário foi submetido à avaliação de dois especialistas sendo um com perfil acadêmico e outro com experiência profissional em organizações do terceiro setor que desenvolve ações desencadeadoras de inovação social. O quadro 6 apresenta as variáveis do questionário, organizadas por dimensão, e aponta os autores que justificam cada uma delas. No questionário entregue aos professores, foi feita uma distribuição aleatória das frases, de forma a evitar qualquer viés de resposta (HAIR, 2005b) relacionada às dimensões da inovação social. Os respondentes deste questionário

deveriam ser professores da rede escolar municipal, estadual e particular de Nova Prata.

Para disponibilizar o questionário, foi enviado a todas as direções de escola um e-mail lembrando o objetivo da pesquisa e o link de acesso ao instrumento (<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHZ1S3dpOUI0S2h0SUFHRmJpazZlcUE6MQ>) e solicitando que encaminhassem a mensagem ao grupo de professores da escola para que pudessem respondê-la. A pesquisadora, após enviar o e-mail, telefonou para todas as escolas e solicitou às direções o apoio no sentido de lembrar os professores sobre o e-mail e sobre a importância de responder o questionário, já que se trata de um projeto piloto que está sendo estudado para adequação da metodologia à realidade gaúcha e posterior implementação em outros municípios.

Quadro 6 – Questões definidas para cada dimensão da Inovação Social

| Dimensão | Questão | Autor | Nº |
|-----------------|---|--|-----------|
| Objeto | As atividades realizadas no projeto TTC têm gerado mudanças na comunidade de Nova Prata. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 1 |
| | As mudanças decorrentes das atividades realizadas são percebidas por todas as camadas sociais da comunidade. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 8 |
| | As mudanças promovem transformação nas relações estabelecidas na comunidade. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 15 |
| Campo | No início do projeto TTC, houve diferentes dificuldades para a formação de tribos e desenvolvimento das atividades. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 2 |
| | No início do projeto TTC, a comunidade se mostrou resistente às atividades propostas pelas tribos. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 9 |
| | As atividades propostas pelas tribos estão adaptadas às necessidades da comunidade. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 16 |
| Alvo da Mudança | A comunidade está aberta às atividades que os grupos propõem. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 3 |
| | As atividades propostas partem da necessidade da comunidade. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 10 |
| | Há a participação daqueles que são alvo da mudança no desenvolvimento do projeto. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 17 |
| | As pessoas as quais o projeto se destina participam passivamente, sem se envolver com o desenvolvimento do projeto. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 22 |
| Objetivo | As atividades que são realizadas se originam das necessidades da comunidade. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 4 |
| | As atividades realizadas promovem a melhoria da qualidade de vida nas diferentes classes sociais. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 11 |
| | As atividades realizadas promovem desenvolvimento | Cloutier (2003) | 18 |

| | | | |
|---------------|--|--|----|
| | social e econômico na comunidade. | André; Abreu (2006) | |
| | As atividades realizadas promovem o desenvolvimento de habilidades diferentes nos indivíduos participantes. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 23 |
| Processo | Há a participação de diferentes pessoas da comunidade no desenvolvimento das atividades. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 5 |
| | Há a participação de diferentes profissionais no desenvolvimento das atividades. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 12 |
| | A utilização de uma metodologia que orienta o projeto facilita o desenvolvimento das atividades. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 19 |
| | Cada fase de desenvolvimento da atividade conta com a atuação de um líder que é responsável por direcionar o grupo. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 24 |
| Resultados | As atividades realizadas pelos alunos engajados no projeto TTC têm apresentado resultados positivos para a comunidade de Nova Prata. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 6 |
| | As atividades geram ganhos pessoais para aqueles que se envolvem no projeto. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 13 |
| | Os resultados gerados pelas atividades realizadas no projeto TTC atingem todas as camadas sociais da comunidade. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 20 |
| | Os resultados gerados pelas atividades realizadas no projeto TTC promovem transformações nas relações estabelecidas na comunidade | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 25 |
| Gestão Social | A expressão “fazendo o bem fazendo bem” se aplica às atividades realizadas no projeto TTC. | Bitencourt et al (2010) | 7 |
| | As atividades realizadas pelas tribos têm apoio de diferentes instituições do município. | Bitencourt et al (2010) | 14 |
| | O projeto conta com apoio financeiro. | Cloutier (2003) André; Abreu (2006) | 21 |

Fonte: elaborado pela autora

Apesar disso, o retorno foi muito pequeno: somente 42 respondentes acessaram o questionário disponibilizado na *web*, resultado insuficiente para a utilização de técnicas de análise estatística multivariada. A justificativa das direções para o baixo retorno remete para a falta de tempo disponível e pelo acesso limitado dos professores a internet em casa. Desta forma, estas respostas foram utilizadas como pré-teste (SPERANDIO MILAN; TREZ, 2005), revalidando-o e confirmando que foi compreendido conforme esperado.

Diante deste retorno, adotou-se, então, uma nova estratégia para conseguir um número de respondentes adequado. A pesquisadora, juntamente com a coordenadora da Unidade da PV de Nova Prata visitou, nos dias 15 e 16 de

setembro de 2011, todas as escolas/instituições do município que participam do projeto Criança Século XXI e entregou, à direção, a quantidade de questionários correspondentes ao número de professores que ali atuavam. Ficou acertado com a direção que os questionários preenchidos seriam entregues na semana subsequente, na Secretaria de Educação, onde a coordenadora da PV faria a coleta. Ao final de duas semanas, os envelopes das escolas foram recolhidos na SMEC e enviados para a pesquisadora. O quadro 7 apresenta a relação de escolas/instituições participantes do projeto, bem como o número de questionários entregues e respondidos por cada uma. É importante ressaltar que muitos professores atuam tanto na rede municipal como estadual e, também, em diferentes escolas do município. Desta forma, foi solicitado que as direções reforçassem que cada professor deveria responder somente uma vez o questionário, mesmo que atuasse em escolas diferentes.

Quadro 7 – Relação de Escolas e Instituições do Município de Nova Prata e o Número de Questionários Recebidos e Respondidos

| Escola / Instituição | Nº Questionários Entregues | Nº Questionários Respondidos |
|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| E. M. E. F. Ângela Pelegrini Paludo | 20 | 23 ¹ |
| E. M. E. F. Caetano Polesello | 19 | 10 |
| E. M. E. F. Pe. Josué Bardin | 45 | 3 |
| E. M. E. F. Guerino Somavilla | 42 | 22 |
| E. M. ED. INF. Primeiros Passos | 17 | 17 |
| E. M. ED. INF. Recanto da Alegria | 30 | 21 |
| E. M. E. F. Reinaldo Cherubini | 10 | 10 |
| E. M. ED. INF. Um Pedacinho do Céu | 6 | 4 |
| E. E. E. F. André Carbonera | 17 | 12 |
| E. E. E. F. Fernando Luzzatto | 17 | 0 |
| E. E. E. M. Onze de Agosto | 40 | 22 |
| E. E. E. F. Reinaldo Cherubini | 25 | 10 |
| Instituto de Educação Tiradentes | 10 | 6 |
| E. ED. INF. CECI | 11 | 8 |
| E. ED. INF. Pequenos Passos | 14 | 4 |
| E. ED. INF. Sonho Encantado | 8 | 7 |
| Colégio Nossa Senhora Aparecida | 21 | 10 |
| Parceiros Voluntários - Unidade Nova Prata | 2 | 2 |
| SMEC | 20 | 12 |
| ABEN | 7 | 7 |
| APAE | 15 | 2 |
| CEDEDICA | 5 | 1 |
| TOTAL | 401 | 213 |

Fonte: elaborado pela autora

Percebe-se que o retorno de questionários de algumas escolas foi muito baixo:

- a) E.M.E.F. Pe. Josué Bardin: um dos questionários foi devolvido com um bilhete explicando que 42 professores se reuniram e responderam um questionário, a partir de um consenso. Entretanto, este questionário não

¹ O número de questionários respondidos é maior do que o número de questionários entregues porque a direção copiou questionários em branco, visto que o número de professores interessados em participar da pesquisa superou o número de questionários entregues.

foi considerado 42 vezes, mas apenas uma vez apesar de trazer a percepção de vários professores.

- b) APAE: o mesmo aconteceu com esta instituição. Um dos questionários foi respondido por 11 professores em uma reunião, sendo considerado apenas um respondente.
- c) E.E.E.F. Fernando Luzzatto e E. Ed. Inf. Pequenos Passos: não participam do projeto e, por isso, poucos professores se disponibilizaram para responder ao questionário.

Após o recebimento dos questionários, procedeu-se na compilação destes dados e na posterior análise, na qual foi utilizada a técnica de análise fatorial – método de extração Componentes Principais, por meio do *software SPSS* (versão 19). A análise fatorial tem o propósito de “analisar as interrelações entre um grande número de variáveis, definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamadas de **fatores**” (HAIR et al, 2005a, p. 91). Ou seja, tem a função de fazer uma análise exploratória, reduzindo as variáveis a fatores para adaptação ao contexto. Assim, pretendeu-se identificar as dimensões separadas da estrutura e mensurar o grau em que cada variável explica cada dimensão. Nesta técnica, as variáveis não são divididas em dependentes ou independentes, mas são analisadas em conjunto para identificar fatores subjacentes (HAIR et al, 2005a; HAIR et al, 2005b). Após a definição dos fatores, foi verificada a correlação existente entre eles. A Correlação é uma técnica estatística bivariada utilizada para explorar relações entre variáveis ou fatores, medindo a força deste relacionamento. O coeficiente de correlação (Pearson) pode assumir valores entre -1 e +1. Para definir o valor de cada fator, procedeu-se na transformação das variáveis por meio de uma opção do *software*, havendo menos perda de informação.

Fizeram parte do banco de dados 206 questionários (dos 213 recebidos), pois 7 questionários foram respondidos por alunos das escolas, que não fazem parte do perfil do grupo de respondentes desta fase da pesquisa. Entretanto, ao realizar a análise fatorial, o *software SPSS* considerou válidos somente 154 respondentes, pois alguns questionários apresentavam variáveis sem resposta. A tabela 1 apresenta o *output* obtido no *software SPSS*, especificando o número de casos válidos e excluídos na análise.

Tabela 1 - Resumo do Processamento dos Casos

| | | N | % |
|-------|------------------------|-----|-------|
| Casos | Válidos | 154 | 74,8 |
| | Excluídos ^a | 52 | 25,2 |
| | Total | 206 | 100,0 |

a. Supressão baseada nas variáveis do processo

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

Segundo Hair et al. (2005a, p. 98), o tamanho mínimo de uma amostra deve ser igual ou superior a 100 respondentes. “Como regra geral, o mínimo é ter pelo menos cinco vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas”. No instrumento utilizado nesta fase da pesquisa, foram definidas 25 variáveis, sendo que, então, o número mínimo de respondentes seria de 125 questionários válidos.

Ainda, com o objetivo de compreender a relação entre os fatores obtidos na análise fatorial e outras características específicas da amostra, foram realizados dois testes de médias: a ANOVA e o Teste T (HAIR et al., 2005b; BRUNI, 2011). Para a participação dos respondentes no projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania e tipo de escola participante do projeto – municipal, estadual ou particular foi realizada a ANOVA e para a participação na capacitação com a metodologia VIVE foi realizado Teste T. A ANOVA é usada quando se deseja avaliar as diferenças estatísticas entre as médias de dois ou mais grupos. Nesta pesquisa, utilizou-se a técnica para compreender se a participação (a. participa atualmente, b. já participou, mas não participa atualmente e c. nunca participou) no projeto TTC influenciava na percepção dos fatores extraídos na análise fatorial. Da mesma forma, o Teste T compara dois grupos em relação aos fatores obtidos anteriormente. Neste caso, foi analisada a participação ou não no evento de capacitação para a utilização da metodologia VIVE.

Os resultados desta fase da pesquisa serviram como subsídios, juntamente com as considerações da Primeira Fase, para o aprofundamento da análise e para a elaboração do instrumento da Terceira Fase da pesquisa.

4.4 TERCEIRA FASE – ANALÍTICA QUALITATIVA

A última fase da pesquisa se caracteriza pelo aprofundamento da análise dos dados, tendo um caráter mais analítico e reflexivo do que descritivo. Buscou-se compreender o processo de desenvolvimento de uma inovação social a partir de um determinado contexto e sob a influência de elementos essenciais, utilizando como técnicas de coleta de dados primários entrevistas em profundidade e realização de grupos focais.

Para elaborar o instrumento de pesquisa desta fase, foram considerados os resultados obtidos nas fases anteriores, bem como o referencial teórico. Para cada grupo de entrevistados, foi construído um instrumento de pesquisa específico, conforme apresentado no Anexo 4. A coleta de dados se deu a partir destas entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas e transcritas. A seleção das escolas visitadas nesta fase resultou da indicação da coordenadora da unidade da PV de Nova Prata. Assim, em cada uma destas escolas, buscou-se a indicação de um professor que trabalhasse dentro do projeto, bem como um integrante da equipe diretiva. Além dos atores envolvidos nas escolas, foram entrevistadas, também, duas mães de aluno, os coordenadores e a gerente da PV e duas orientadoras pedagógicas da SMEC. Foram feitas várias tentativas para realizar uma entrevista com a Secretária de Educação, mas não foi possível pela indisponibilidade de agenda. Estas entrevistas foram realizadas, em Nova Prata, nos dias 24 e 25 de novembro e 01 e 02 de dezembro de 2011. A entrevista com a gerente da PV ocorreu no dia 09/12/11, na sede da ONG, em Porto Alegre. O quadro 8 apresenta o perfil dos entrevistados.

Quadro 8 – Perfil dos Entrevistados

| Instituição | Cargo / Função | Quantidade |
|---------------------------|-------------------------|---|
| Escolas | Diretora | 4 entrevistadas |
| | Vice-diretora | 1 entrevistada |
| | Coordenadora pedagógica | 3 entrevistadas |
| | Professoras | 6 entrevistadas |
| | Grupo focal | 2 grupos, sendo um deles com 11 jovens e outro com 8 crianças |
| | Mães de aluno | 2 entrevistadas |
| ONG Parceiros Voluntários | Coordenador de unidade | 2 entrevistados |
| | Gerente de mobilização | 1 entrevistada |
| SMEC | Coordenadora Pedagógica | 2 entrevistadas |

Fonte: elaborado pela autora

Ainda, com o objetivo de entender o processo sob diversas perspectivas, foram realizados dois grupos focais com alunos de duas escolas participantes do projeto. Segundo Hair *et al.* (2005b), os grupos de foco podem ser considerados como uma técnica de entrevista exploratória, na qual um pequeno número de pessoas, de 8 a 12, são reunidas para realizarem uma discussão conduzida pelo moderador, que tem uma lista de tópicos que devem ser levantados. Malhotra (2001) aponta que grupos com menos de 8 pessoas não geram uma dinâmica necessária para que a discussão possa gerar dados conclusivos, bem como grupos com mais de 12 pessoas podem ter a condução da discussão dificultada. Além disso, é importante que o grupo seja homogêneo, com características demográficas e sócio-econômicas semelhantes, evitando, assim, interações e conflitos derivados de questões não relacionadas ao objetivo da pesquisa. A escolha dos participantes depende da proximidade com o problema em discussão, ou seja, as pessoas devem ter familiaridade com o assunto abordado. E, finalmente, é fundamental manter um contexto físico adequado e informal, proporcionando que todos os integrantes possam emitir seus comentários (MALHOTRA, 2001).

Como vantagens desta técnica podem ser apontadas a possibilidade de produzir um conjunto grande de informações devido à participação de um grupo de pessoas, bem como a velocidade em se coletar os dados por ocorrer apenas um encontro com várias pessoas a um baixo custo (FLICK, 2009a; MALHOTRA, 2001).

Outra vantagem para a utilização dos grupos focais, apontada por Barbour (2009), refere-se ao fato de encorajar a participação dos indivíduos que, em situações de entrevistas individualizadas, ficaram relutantes em falar de suas experiências. As falas podem facilitar o acesso do entrevistador a perspectivas e experiências que, talvez, não relatadas em outras situações. As desvantagens apontadas por Malhotra (2001) são a possibilidade dos resultados serem considerados conclusivos e não exploratórios, além da dependência da habilidade do moderador para a obtenção de dados com qualidade.

O primeiro grupo focal foi realizado no dia 24 de novembro de 2011, em uma escola municipal que possui o programa Tribos nas Trilhas da Cidadania e está engajada no projeto Criança Século XXI. Participaram deste grupo 11 jovens, com idades entre 13 e 16 anos e alunos de 6º, 7º e 8º anos. Todos eles participam da tribo formada pela escola. O segundo grupo focal foi realizado no dia 02 de dezembro de 2011, em uma escola estadual. Deste grupo participaram 8 crianças, com idades entre 9 e 10 anos, do 4º ano. Os dois momentos foram gravados em áudio e vídeo, possibilitando a posterior transcrição das falas e a análise dos comportamentos.

Durante a realização do grupo focal foi solicitado que as crianças e os jovens desenhassem algo que representasse a importância de se trabalhar os valores na escola e como isto pode trazer benefícios. Depois de desenharem, cada um explicou o seu desenho e houve um momento no qual a pesquisadora instigou-os com alguns questionamentos (anexo 4). A diversidade de idades entre os integrantes dos grupos focais permitiu que fossem evidenciadas diferenças e certas dificuldades apontadas nas entrevistas com direção e professores das escolas, integrantes da PV e funcionários da SMEC.

O quadro 9 apresenta a lista de escolas e instituições que participaram desta fase da pesquisa, os cargos e funções dos entrevistados, bem como a data em que foi realizada a entrevista. O tempo total de entrevistas foi de 9 horas e 15 minutos, gerando 151 laudas de transcrição.

Quadro 9 – Escolas/Instituições participantes da Terceira Fase da pesquisa, Cargos e Funções dos Entrevistados, Duração e Datas das Entrevistas

| ESCOLA | ENTREVISTADO | DURAÇÃO | DATA DA ENTREVISTA |
|--------------------------------|--------------------------------|---------|--------------------|
| E.M.E.F. Guerino Somavilla | Grupo Focal | 32 min | 24/11/11 |
| | Mãe de Aluno | 10 min | 24/11/11 |
| | Coordenadora Pedagógica | 15 min | 24/11/11 |
| | Vice Diretora | 20 min | 24/11/11 |
| E.M.ED.INF. Recanto da Alegria | Coordenadora Pedagógica | 15 min | 24/11/11 |
| | Diretora | 15 min | 24/11/11 |
| E.M.E.F. Caetano Polesello | Coordenadora Pedagógica | 20 min | 25/11/11 |
| E.M.E.F. Reinaldo Cherubini | Diretora | 30 min | 25/11/11 |
| | Professora | 20 min | 25/11/11 |
| E.M.E.F. Angela Paludo | Diretora e Professora | 40 min | 01/12/11 |
| | Professora | 20 min | 01/12/11 |
| E.M.ED.INF.Primeiros Passos | Mãe de Aluno | 10 min | 01/12/11 |
| | Professora | 25 min | 01/12/11 |
| E.E.E.F. Reinaldo Cherubini | Grupo Focal | 61 min | 02/12/11 |
| | Diretora | 45 min | 02/12/11 |
| | Duas Professoras | 55 min | 02/12/11 |
| SMEC | Duas Coordenadoras Pedagógicas | 30 min | 02/12/11 |
| ONG Parceiros Voluntários | Coordenador Unidade | 25 min | 25/11/11 |
| | Coordenadora Unidade | 40 min | 01/12/11 |
| | Gerente | 32 min | 09/12/11 |

Fonte: elaborado pela autora

Além dos dados primários, foram utilizados dados secundários coletados a partir de um questionário elaborado pela gerente da sede da PV e pela coordenadora da unidade de Nova Prata. Este questionário consta no Anexo 5 e foi encaminhado às direções no mês de setembro de 2011, com objetivo de obter *feedback* em relação ao trabalho que estava sendo realizado e buscar sugestões para a organização do próximo ano. Foram entregues 20 questionários, divididos entre 8 escolas municipais, 5 escolas estaduais, 4 escolas particulares e 3 instituições que trabalham com crianças e jovens no município. Destes 20 questionários, retornaram 11 respondidos, distribuídos conforme o quadro 10.

Quadro 10 – Dados Secundários: escolas e instituições participantes

| | Municipais | | Estaduais | | Particulares | |
|--------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| | Questionários entregues | Questionários devolvidos | Questionários entregues | Questionários devolvidos | Questionários entregues | Questionários devolvidos |
| Ed. Infantil | 3 | 3 | - | - | 3 | 2 |
| Ensino Fundamental | 5 | 3 | 3 | 1 | - | - |
| Ensino Médio | - | - | 2 | 1 | 1 | - |
| Instituições | 3 | 1 | - | - | - | - |
| TOTAL | 11 | 7 | 5 | 2 | 4 | 2 |

Fonte: elaborado pela autora

O material textual obtido a partir de documentação, observação e dados de entrevistas foi analisado por meio da técnica de análise de conteúdo, utilizando o *software* NVivo versão 8. Ele se caracteriza por ser um software destinado à estruturação e análise de dados qualitativos, possibilitando que a codificação das fontes seja realizada de forma digital, o que permite sincronizar evidências e fazer cruzamentos analíticos mais ricos (TEIXEIRA, 2009). Para iniciar a análise, foram determinadas como categorias (ou nós) os fatores obtidos na fase quantitativa: a) Processo, b) Inclusão, c) Participação, d) Impacto, e) Abrangência e f) Barreiras. Além disso, construiu-se o modelo de relacionamentos obtido a partir da análise fatorial e codificadas evidências que os justificam. As categorias de análise estabelecidas nesta fase da pesquisa estão detalhadas no quadro 11.

Quadro 11 – Categorias e Sub-categorias de Análise dos Dados da Terceira Fase

| Categoria | Sub-categoria |
|------------------|--|
| Processo | Necessidades |
| | Planejamento |
| | Execução |
| | Motivação |
| | Facilidades |
| | Sugestões |
| Inclusão | Percepção sobre novas relações e habilidades desenvolvidas |
| | Percepção dos alunos nos grupos focais |
| Participação | Envolvimento dos atores |
| | Integração Prefeitura/SMEC – PV – Escolas |
| | Liderança |
| Impacto | Resultados percebidos |
| | Integração entre as escolas |
| | Diferenças entre as escolas |
| Abrangência | Atingimento de diferentes camadas sociais da comunidade |
| Barreiras | Dificuldades enfrentadas |

Fonte: elaborado pela autora

Além das categorias de análise (nós, no *software* NVivo), foram estabelecidos atributos de análise para posterior construção do *Casebook*, que é uma planilha gerada pelo *software* NVivo. O *Casebook*, no NVivo 8, tem como função associar os casos, ou seja, as entrevistas realizadas, com os atributos, que servem como critérios de classificação, definidos pela pesquisadora. A partir desta classificação, podem ser realizados os diferentes cruzamentos entre casos e categorias definidos anteriormente. Para esta pesquisa, foram definidos os seguintes atributos: a) Atores; b) Localização da escola, c) Tipo de instituição. A figura 8 traz o *Casebook* construído no NVivo.

No atributo Atores foram determinados os valores Direção, Professor, Mãe de aluno, Coordenação pedagógica, Aluno, Funcionário da PV, Funcionário da SMEC e Entidade (este último utilizado somente para dados secundários). No atributo Localização da escola, pretendia-se perceber se há diferenças entre escolas do centro da cidade, dos bairros ou de periferia. Finalmente, no atributo Tipo de instituição, os dados foram classificados a partir dos critérios: escola municipal de

ensino fundamental, escola municipal de educação infantil, escola estadual de ensino fundamental, escola estadual de ensino médio, escola particular de ensino médio, escola particular de educação infantil, entidades assistenciais e líderes do projeto.

Figura 8 – Casebook construído no NVivo a partir dos atributos estabelecidos

| | Ator | Localização da escola | Tipo de instituição |
|---|-----------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 1 : Cases\angela paludo - diretora | Direção | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 2 : Cases\angela paludo - professora 1 | Professor | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 3 : Cases\angela paludo - professora 2 | Professor | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 4 : Cases\apv angela paludo | Entidade | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 5 : Cases\apv apae | Entidade | Bairro | Entidades Assistenciais |
| 6 : Cases\apv ceci | Entidade | Centro | Escola particular - ed. infantil |
| 7 : Cases\apv josue bardin | Entidade | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 8 : Cases\apv onze de agosto | Entidade | Bairro | Escola estadual - ens. médio |
| 9 : Cases\apv primeiros passos | Entidade | Bairro | Escola municipal - ed. infantil |
| 10 : Cases\apv recanto da alegria | Entidade | Bairro | Escola municipal - ed. infantil |
| 11 : Cases\apv reinaldo estadual | Entidade | Centro | Escola estadual - ens. fundamental |
| 12 : Cases\apv reinaldo municipal | Entidade | Periferia | Escola municipal - ens. fundamental |
| 13 : Cases\apv sonho encantado | Entidade | Bairro | Escola particular - ed. infantil |
| 14 : Cases\apv um pedacinho do ceu | Entidade | Bairro | Escola municipal - ed. infantil |
| 15 : Cases\Caetano Polesello - coordenadora pedagogica | Coordenação Pedagógic | Periferia | Escola municipal - ens. fundamental |
| 16 : Cases\guerino somavilla - grupo focal | Aluno | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 17 : Cases\Guerino Somavilla - mae de aluno | Mãe de aluno | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 18 : Cases\Guerino Somavilla - supervisora | Coordenação Pedagógic | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 19 : Cases\guerino somavilla - vice diretora | Direção | Bairro | Escola municipal - ens. fundamental |
| 20 : Cases\Parceiros Voluntarios - coordenador unidade | Funcionário PV | Not Applicable | Líderes do Projeto |
| 21 : Cases\Parceiros Voluntarios - coordenadora unidade | Funcionário PV | Not Applicable | Líderes do Projeto |
| 22 : Cases\Parceiros Voluntarios - gerente | Funcionário PV | Not Applicable | Líderes do Projeto |
| 23 : Cases\Primeiros Passos - mae de aluno | Mãe de aluno | Bairro | Escola municipal - ed. infantil |
| 24 : Cases\Primeiros Passos - professora | Professor | Bairro | Escola municipal - ed. infantil |
| 25 : Cases\Recanto da alegria - coordenadora pedagogica | Coordenação Pedagógic | Bairro | Escola municipal - ed. infantil |
| 26 : Cases\Recanto da alegria - diretora | Direção | Bairro | Escola municipal - ed. infantil |
| 27 : Cases\reinaldo estadual - coordenadora pedagógica | Coordenação Pedagógic | Centro | Escola estadual - ens. fundamental |
| 28 : Cases\reinaldo estadual - diretora | Direção | Centro | Escola estadual - ens. fundamental |
| 29 : Cases\reinaldo estadual - grupo focal | Aluno | Centro | Escola estadual - ens. fundamental |
| 30 : Cases\reinaldo estadual - professora | Professor | Centro | Escola estadual - ens. fundamental |
| 31 : Cases\reinaldo municipal - diretora | Direção | Periferia | Escola municipal - ens. fundamental |
| 32 : Cases\reinaldo municipal - professora | Professor | Periferia | Escola municipal - ens. fundamental |
| 33 : Cases\SMEC - orientadoras pedagogicas unificado | Funcionário SMEC | Not Applicable | Líderes do Projeto |

Fonte: elaborado pela autora

Depois de construído o *casebook*, partiu-se para a elaboração das matrizes de análise, relacionando os atributos e os nós, com vistas a compreender como cada categoria é vista e avaliada por cada ator e escola. Além do cruzamento entre categorias e atributos, correlacionou-se os nós barreiras e participação, bem como processo com inclusão e impacto. A partir das matrizes, procedeu-se à análise dos cruzamentos.

4.5 CRITÉRIOS DE QUALIDADE E VALIDADE DO ESTUDO

Para buscar qualidade e validade na realização e nos resultados obtidos com a pesquisa qualitativa, Flick (2009a, 2009c) aponta alguns critérios que podem ser observados:

- a. Triangulação dos dados: é utilizada para designar a combinação de fontes de dados, coletadas em diferentes locais e datas, bem como a partir de pessoas distintas. Tem como objetivo fundamentar ainda mais o conhecimento novo produzido a partir da pesquisa. No presente estudo, este critério recebeu especial atenção, já que foram feitas diferentes coletas com atores que tinham atuações diversas. Essa triangulação garante um olhar mais sistêmico, considerando as diferentes percepções dos atores. Além da triangulação de atores, foi realizada a triangulação de metodologia, alternando etapas qualitativas com quantitativas.
- b. Generalização: em se tratando de pesquisas qualitativas que utilizam o estudo de caso como estratégia de pesquisa, Flick (2009a) afirma que a generalização não existe. Então, deve-se evitar a extrapolação das conclusões para outros contextos e realidade. Entretanto, os achados empíricos e teóricos podem servir como subsídios para analisar outras realidades, além de serem usados para esboçar novas teorias. Um cuidado que pode ser observado neste critério é a preocupação com o caso e a amostra que o representa: quanto mais abrangente e complementar, maior será a possibilidade de gerar extrapolações. O ONG selecionada, bem como o projeto que serviu como objeto de estudo refletem este cuidado, permitindo a generalização analítica, ou seja, a extrapolação dos resultados em contextos semelhantes.
- c. Objetividade: diz respeito à qualidade da interpretação dos dados coletados e se refere à ausência de viés, consenso intersubjetivo, adequação do objeto e a capacidade de contestar (FLICK, 2009c). No intuito de aprimorar a análise dos dados na Terceira Fase, quando a quantidade de informações era muito grande, optou-se pela utilização de um software (NVivo 8), que facilitaria a organização e a realização de diferentes cruzamentos. Um fato importante a ser considerado é que todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, evitando que houvesse

diferentes enfoques nos temas abordados. Em relação ao estudo de caso, Yin (2001) aponta os critérios validade interna, que se refere a confiabilidade dos instrumentos de pesquisa e, também, a validade do constructo, que trata do uso de múltiplas fontes de evidências.

Percebe-se que, quando se busca atender aos critérios da qualidade da pesquisa qualitativa, os resultados obtidos podem gerar contribuições significativas ao campo de estudo. Ao diminuir a subjetividade, a partir da triangulação de dados e apresentação de evidências, a pesquisa pode gerar *insights* e novas reflexões teóricas. O quadro 12 apresenta a síntese dos critérios de qualidade e validade utilizados na abordagem qualitativa, exemplificando os cuidados adotados em cada um deles.

Quadro 12 – Quadro síntese com critérios de qualidade e validade da pesquisa qualitativa

| Critérios de Qualidade | Procedimentos adotados na pesquisa |
|------------------------|---|
| Triangulação | <p>Primeira Fase: entrevistas com atores envolvidos com o projeto TTC, interessados em participar do Criança Século XXI, funcionários da SMEC, voluntários da PV na cidade, bem como funcionários de outras instituições do município que trabalham com crianças e jovens, buscando diferentes percepções sobre o projeto TTC e a receptividade do novo projeto.</p> <p>Terceira Fase: preocupação em buscar diferentes percepções sobre o desenvolvimento do projeto com atores distintos: entrevistas com a equipe diretiva das escolas (tanto municipais quanto estaduais), professores, coordenadores e gerente da PV, orientadoras pedagógicas da SMEC. Os alunos também participaram da pesquisa por meio da realização de grupos focais.</p> <p>Triangulação metodológica, alternando fases qualitativas e quantitativas.</p> |
| Generalização | <p>Por se tratar de um estudo de caso, a generalização produzida a partir deste estudo é classificada como analítica, pois os resultados podem ser utilizados em outras situações que apresentem condições semelhantes.</p> <p>Primeira Fase: não se preocupa com a questão da generalização, pois se concentra no entendimento da realidade na qual o projeto será implementado.</p> <p>Segunda Fase: não é intenção do estudo buscar generalizações, mas o fato da ONG estudada ser considerada <i>benchmark</i> no Terceiro Setor e o projeto ser consequência de um programa que já tem reconhecimento, o estudo pode ser utilizado como ponto de partida do desenvolvimento de novos projetos. Além disso, com a realização da fase quantitativa, pode-se utilizar os resultados para extrapolação em projetos que gerem inovação social no campo da educação. A escolha das escolas se deu por indicação da coordenadora da unidade da PV que acompanha ativamente o projeto na cidade.</p> |
| Objetividade | <p>Durante toda a pesquisa, buscou-se a triangulação de respondentes e de instrumentos de coleta para diminuir a subjetividade e minimizar o risco de interpretações viesadas. Além disso, os resultados comentados são acompanhados das evidências que geraram tal interpretação.</p> <p>Na terceira fase, cuja quantidade de dados era bastante volumosa, buscou-se como recurso para otimizar a análise, o <i>software</i> NVivo. Com esta tecnologia, foi possível gerar associações que dificilmente seriam percebidas numa análise cujos dados seriam tratados manualmente.</p> <p>Na primeira fase, esse recurso não foi tão necessário pois a quantidade de dados era bem inferior, facilitando a análise.</p> <p>Em relação aos cuidados referentes ao estudo de caso, todos os instrumentos de coleta de dados foram submetidos à análise de especialistas. Além disso, a utilização de múltiplas fontes de evidências diminuem a subjetividade da análise.</p> |

Fonte: adaptado de Flick (2009a) e Yin (2001)

Em relação à pesquisa quantitativa, alguns cuidados foram tomados, segundo a recomendação de Hair et al. (2005a) e Malhotra (2004):

- a. Controle da amostra: refere-se à possibilidade de atingir os respondentes adequados para a amostra, sendo que neste estudo, pretendia-se atingir a totalidade de professores da rede educacional do município de Nova Prata. Para isso, a pesquisadora visitou todas as escolas e entregou à direção o número de cópias do questionário necessário para que todos os professores participassem da pesquisa. Para garantir somente a participação de professores, um dos itens do instrumento questionava qual era o cargo ocupado na escola ou instituição na qual o respondente atuava. Em uma das escolas, 7 alunos responderam à pesquisa e, por isso, estes questionários foram anulados.
- b. Índice de resposta: critério que está relacionado com o percentual de entrevistas validadas em relação ao número de total de entrevistas respondidas. Dos 206 questionários respondidos pelos professores, 154 foram considerados válidos para análise, segundo o *software* SPSS.
- c. Percepção do anonimato: garante, ao entrevistado, a preservação de sua identidade, possibilitando que responda exatamente a sua percepção sobre o tema. Este critério foi considerado na medida em que o questionário não era identificado e as respostas foram analisadas no conjunto.
- d. Confiabilidade das escalas: as escalas utilizadas foram analisadas e obtiveram índice superior a 0,80, caracterizando-se como uma medida admirável (HAIR, 2005a).

Neste capítulo foram apresentados os procedimentos metodológicos aplicados durante o presente estudo. A pesquisa utilizou as abordagens quali e quantitativas com o intuito de responder às questões de pesquisa estabelecidas no projeto. Foram tomados os cuidados necessários, apontados por autores do campo metodológicos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, observação e a aplicação de uma *survey*, conforme a etapa de pesquisa que estava sendo desenvolvida.

Na sequência, serão apresentadas as discussões sobre os dados coletados, associando as evidências encontradas com o referencial teórico que serviu como arcabouço da pesquisa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as análises e discussões acerca dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos utilizados em cada fase da pesquisa. Primeiramente, procede-se à apresentação da ONG Parceiros Voluntários e, em seguida, são apresentadas cada etapa da pesquisa com seus resultados, gerando assim, subsídios para a etapa subsequente.

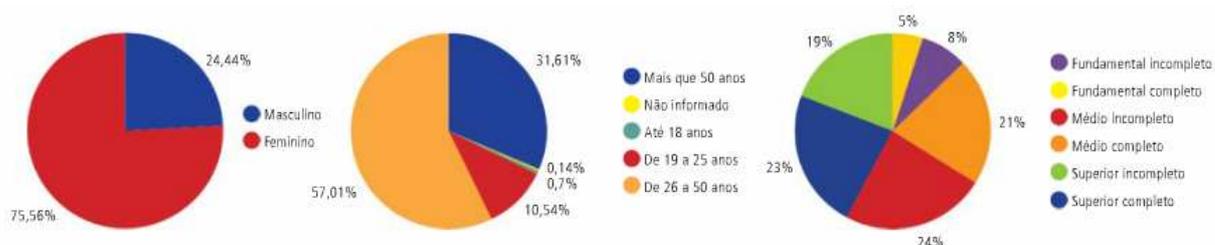
5.1 A ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS (PV)

A Parceiros Voluntários é uma ONG, criada em janeiro de 1997, com atuação no Estado do Rio Grande do Sul, cujo objetivo é estimular, atrair, treinar e colocar voluntários nas comunidades, promovendo a cultura do trabalho voluntário organizado. Todas as ações da PV estão baseadas em crenças e valores: o trabalho voluntário traz retorno tanto para a comunidade quanto para os indivíduos que realizam o trabalho. Além disso, afirma-se que a prática do princípio da subsidiariedade é indispensável para a autonomia e o desenvolvimento das comunidades afetadas, sendo que o desenvolvimento sustentável é alcançado através da interação entre os sistemas econômico e social. Toda a ação realizada deve ter sustentabilidade, ou seja, precisa ser capaz de “mobilizar recursos humanos, intelectuais, financeiros e materiais, de maneira suficiente, continuada, utilizá-los com competência e responsabilidade, visando perpetuar a organização e permitir que ela alcance os objetivos de sua Missão” (RELATÓRIO ANUAL DA PARCEIROS VOLUNTÁRIOS, 2009, p.6). A ONG possui unidade em 83 municípios do RS e 1.519.000 beneficiados (RELATÓRIO ANUAL DA PARCEIROS VOLUNTÁRIOS, 2011). Essas unidades são representantes da ONG em diferentes cidades, estabelecidas por intermédio da parceria com alguma associação empresarial local. Contam com um coordenador local e com o apoio da equipe administrativa que está instalada em Porto Alegre. Este coordenador tem a função de mobilizar e organizar voluntários, identificar demandas e buscar a interação dos diferentes atores no município onde estão atuando e é mantido pela associação parceira.

São quatro os programas de atuação da PV (BITENCOURT *et al.*, 2010; GUIMARÃES, 2004):

- a) Programa Voluntário Pessoa Física (VPF): o voluntário interessado comparece a uma reunião de sensibilização, onde recebe informações sobre os princípios da PV e do significado de ser um voluntário. Após a reunião, é realizada um entrevista individual para que o interessado selecione a comunidade onde deseja trabalhar, a sua área de interesse, e o tipo de pessoas a quem deseja servir. O gráfico 1 traz informações sobre as características dos voluntários, cujo grupo constitui-se, fundamentalmente, de mulheres. A tabela 2 apresenta a evolução no número de voluntários engajados que passou de 146.042, em 2005, para 379.505, em 2011.

Gráfico 1 – Características do Voluntariado



Fonte: Relatório Anual 2011 – ONG Parceiros Voluntários

Tabela 2 – Evolução no número de voluntários engajados

| Evolução | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Voluntários Engajados | 146.042 | 196.915 | 249.838 | 290.645 | 333.241 | 369.066 | 379.505 |

Fonte: Relatório Anual 2011 – ONG Parceiros Voluntários

- b) Programa Voluntário Pessoa Jurídica (VPJ): tem o objetivo de sensibilizar a empresa a incentivar seus colaboradores a exercer a responsabilidade social individual, tornando-os conscientes da importância da sua participação em projetos sociais da comunidade. Além disso, pretende desmistificar a ideia de que a participação social de uma empresa é apenas financeira. As empresas participantes têm a tarefa de transferir seus recursos humanos, seu *know-how* e marca para uma causa social. Os resultados obtidos referem-se a ganhos sociais, tanto em promoção da sua imagem institucional quanto em envolvimento e comprometimento de

seus colaboradores, que têm a oportunidade de desenvolver suas capacidades e competências através do fomento de uma atitude participativa e da experiência em vivenciar realidades diferentes. Na Tabela 3 pode-se observar a evolução no número de empresas engajadas entre 2005 e 2011, quando houve um salto de 1.156 empresas.

Tabela 3 – Evolução no número de empresas engajadas

| Evolução | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Empresas Engajadas | 1.366 | 1.661 | 2.031 | 2.323 | 2.423 | 2.473 | 2.522 |

Fonte: Relatório Anual 2011 – ONG Parceiros Voluntários

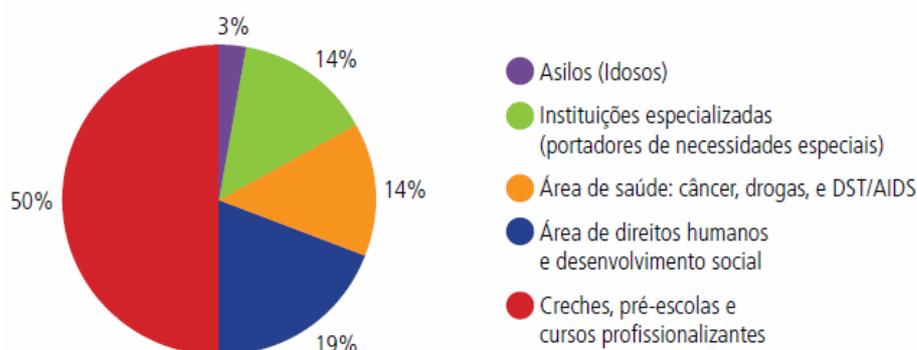
- c) Programa Organizações de Sociedade Civil (OSC): por meio desta parceria, os voluntários autorizados pela PV atendem às necessidades dessas organizações de diferentes formas, ajudando-os a trazer benefícios diretos e indiretos para o público alvo. O gráfico 2 apresenta o perfil das OSCs conveniadas, demonstrando que a metade das organizações pertencem à área da educação. Na Tabela 5 há a evolução no número de organizações de sociedade civil conveniadas no período de 2005 a 2011, quando houve um incremento de 1.108 convênios.

Tabela 4 – Evolução no número de OSC conveniadas

| Evolução | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| OSC Conveniadas | 1.724 | 1.906 | 2.337 | 2.664 | 2.752 | 2.784 | 2.832 |

Fonte: Relatório Anual 2011 – ONG Parceiros Voluntários

Gráfico 2 – Perfil das OSC conveniadas à PV



Fonte: Relatório Anual 2009 – ONG Parceiros Voluntários

- d) Programa Jovem Voluntário (PJV): incentiva a participação de jovens e crianças em idade escolar na comunidade local, a partir de uma ação

denominada Tribos nas Trilhas da Cidadania (TTC). Estimula os jovens a buscarem soluções para problemas de seu contexto social, de modo que possam ser catalisadores para a mobilização. Em 2009, participaram do programa 278 escolas de 58 municípios gaúchos, sendo 81.000 jovens divididos em 284 tribos. Foram mais de 900 professores capacitados no RS para trabalhar com a metodologia. O trabalho resultou em 1.700 ações de cidadania, concentradas nas três trilhas estabelecidas pela PV: a Trilha do Meio Ambiente, a Trilha da Cultura e a Trilha da Educação para a Paz. A Tabela 4 resume a evolução dos números entre 2003 e 2009, apresentando o número de municípios, escolas e jovens envolvidos no programa, bem como a quantidade de tribos formadas e ações realizadas. Cada escola participante do programa é convidada a formar uma ou mais “tribos”, que são grupos de alunos orientados por um professor, e que tem como objetivo desenvolver ações a partir de uma das trilhas sugeridas pela metodologia. Os alunos que participam das tribos são chamados de “tribeiros”.

Analisando os números da tabela 4, percebe-se uma redução no número de jovens engajados em 2009. Este fato pode ser explicado pela mudança na forma de medir os resultados, ou seja, anteriormente a ONG utilizava, como indicador, o número total de jovens em cada escola inscrita no programa.

Tabela 5 – Evolução no Programa Voluntariado na Escola

| | Municípios | Escolas | Tribos | Ações | Jovens |
|-------------|------------|---------|--------|-------|---------|
| 2009 | 58 | 278 | 284 | 1.700 | 81.000 |
| 2008 | 55 | 367 | 372 | 1490 | 108.000 |
| 2007 | 63 | 329 | 322 | 1290 | 93.000 |
| 2006 | 61 | 241 | 238 | 960 | 72.000 |
| 2005 | 55 | 205 | 161 | 640 | 51.230 |
| 2004 | 46 | 164 | 110 | 440 | 32.280 |
| 2003 | 33 | 79 | 74 | 300 | 18.419 |

Fonte:

<<http://www.parceirosvoluntarios.org.br/Componentes/Programas/ParceirosJovensV.asp#numerosjv>>. Acesso em: 01/12/10.

Desde 2010, não divulgam mais o número de jovens engajados, pois este dado pode não retratar a realidade das escolas, ou seja, nem todos os jovens da escola participam das tribos, além do número de alunos “tribeiros” variar durante o próprio ano letivo. Além disso, o decréscimo em 2009 pode ser explicado pelo surto

de gripe suína que afetou o RS, fazendo com que várias escolas suspendessem as aulas por um tempo. Em 2011 foram registradas 2.004 escolas participantes do programa no RS, conforme dados informados pela ONG.

A proposta desta pesquisa foi estudar a implementação do projeto piloto Criança Século XXI, que está alocado no Programa Jovem Voluntário. A idéia do projeto teve origem devido a necessidades que não estavam sendo atendidas plenamente junto ao público alvo de 3 a 14 anos. O ponto de partida foi um programa que já existe desde setembro de 2003, denominado Tribos nas Trilhas da Cidadania (TTC). Consiste em uma ação de mobilização social feita pelos jovens que querem transformar a realidade. Para participar, os jovens precisam frequentar a escola e é esta que se inscreve no programa como uma tribo e, após escolher uma das trilhas do programa (Meio Ambiente, Cultura ou Educação para a Paz), cada grupo desenvolve ações voluntárias na comunidade, contribuindo para um Rio Grande do Sul com atitude voluntária (www.parceirosvoluntarios.org.br).

A **Trilha do Meio Ambiente** realiza ações voluntárias buscando a melhoria da qualidade da vida ambiental de sua comunidade. Algumas das ações já realizadas nesta trilha: sensibilização da comunidade sobre a temática; redução, reutilização e reciclagem de materiais; adoção de estilos de vida que contribuam para a melhoria da qualidade de vida; manejo correto dos recursos renováveis; proteção dos animais; gerenciamento dos produtos consumidos; coleta seletiva de lixo.

A **Trilha da Cultura** contempla os hábitos e atitudes da comunidade, todas as criações humanas que constituem a cultura do povo. Estimula o cuidado, o resgate e a divulgação dessas raízes culturais por meio de ações como: levantamento e divulgação do patrimônio cultural da comunidade; resgate e preservação das raízes culturais; pesquisa e divulgação da história e tradições do município; estímulo ao teatro, música, dança, fotografia, produção de jornais; promoção de cursos e de oficinas para levar Cultura para mais pessoas.

Na **Trilha Educação para a Paz**, as tribos propõem ações que possam contribuir para a construção de uma Cultura de Paz, onde exista o respeito à vida, o combate à exclusão, a defesa da liberdade de expressão e da diversidade cultural, encontrar alternativas não violentas para mediar conflitos na comunidade. Algumas das ações já propostas pelas tribos: Caminhadas pela Paz; "Pazeando" (oficinas de Paz pela comunidade); troca de armas de brinquedos por livros; Paz no trânsito; Palavras mágicas: por favor, obrigada, desculpe; Respeito às diferenças.

A metodologia do Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania foi elaborada atendendo as características de jovens do ensino médio. Porém, ao longo dos 10 anos em que o projeto vem acontecendo, crianças de 3 a 14 anos foram se engajando e muitas escolas infantis adaptaram ações para poderem participar, o que não estava previsto na metodologia. Então, a PV sentiu a necessidade de buscar uma metodologia que contribuísse para a efetividade da ação, promovendo nas crianças uma reflexão sobre valores e gerando, por conseqüência, jovens e adultos com atitude voluntária. A partir desta decisão e da definição da metodologia mais adaptada à realidade brasileira, a equipe gestora da PV, analisando as ações realizadas nas diferentes cidades engajadas no projeto TTC, elegeu a cidade de Nova Prata como um terreno fértil para a implantação de um projeto piloto da metodologia Vivendo Valores na Educação (VIVE). Além dos resultados satisfatórios alcançados com o projeto TTC nas escolas, o que favorece a receptividade docente e discente, a gestão municipal tem prestado grande atenção às causas sociais, fato que minimiza as barreiras de entrada para a inovação social.

A foto 1 registra a Prefeitura de Nova Prata e, no detalhe (foto 2), a divulgação dos prêmios recebidos em 2010 como reconhecimento dos trabalhos realizados na área social.

Foto 1 - Prefeitura de Nova Prata



Foto 2 – Divulgação da conquista do IX Prêmio Gestor Público 2010



Fonte: Prefeitura de Nova Prata, em 18/02/10

Estes prêmios podem demonstrar a preocupação que a gestão pública atual tem com o desenvolvimento de ações sociais que possam trazer melhoria da qualidade de vida, valorizando as classes menos privilegiadas do município.

Como a presente pesquisa tem como objetivo compreender todo o processo de desenvolvimento de uma inovação social, a pesquisadora acompanhou todas as fases do projeto, desde a apresentação da idéia à SMEC até o término do ano letivo de 2011.

5.2 PRIMEIRA FASE – ANÁLISE DO MARCO ZERO

Na primeira fase do projeto, foram realizadas reuniões para a apresentação da ideia aos gestores do município e às equipes diretivas das escolas, além de uma capacitação de professores com duração de três dias para sensibilização do tema. A reunião de apresentação da proposta aconteceu no dia 15/12/10, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Nova Prata. Participaram desta reunião a gerente de mobilização da PV (que apresentou a proposta), a pesquisadora, o Prefeito do Município, a Secretária de Educação, a Vice-secretária, duas Coordenadoras Pedagógicas e os dois funcionários da PV de Nova Prata. Após apresentar a proposta, que foi prontamente aceita, a Secretária de Educação expôs que algumas escolas do município montaram um projeto para trabalhar valores na escola. Entretanto, estas iniciativas eram individualizadas e não se constituíam em um projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação. Desta forma, a proposta da Parceiros Voluntários veio ao encontro das necessidades das escolas municipais, que estão diretamente ligadas à SMEC.

A segunda reunião aconteceu no dia 21/12/10, também na SMEC, com a presença das equipes diretivas das escolas (75 pessoas, dentre elas diretores, vice-diretores e orientadoras pedagógicas) e equipe técnica da SMEC (4 pessoas) para apresentação do projeto. A gerente de mobilização da PV apresentou a proposta que foi bem aceita. Ficou acertado que, na semana anterior ao início do ano letivo, seria realizada a capacitação dos professores que quisessem participar do projeto. Cada diretora ficou responsável por apresentar o projeto na sua escola e convidar as professoras interessadas para participarem da capacitação. Um aspecto importante a ser ressaltado é que nenhum professor foi obrigado a participar da capacitação, ou seja, a utilização da metodologia na escola e por cada professor era facultativa. Mas,

como as escolas já estavam definindo os projetos para o ano letivo de 2011 e as demandas relacionadas ao tema do projeto eram grandes, a idéia teve ótima receptividade: participação das 8 escolas da rede municipal, de 3 das 5 escolas da rede estadual e de uma escola da rede particular. As escolas particulares que não participaram foram as de educação infantil e a justificativa reside no fato de não estarem em período de férias e cujos pais precisam deixar os filhos para poderem trabalhar. Assim, os professores não têm disponibilidade para saírem da escola em horário comercial. As escolas estaduais que não compareceram à capacitação, também não participam do programa TTC.

Nos dias 16, 17 e 18/02/11 aconteceu a capacitação dos professores na sede da CIC – Câmara Cultural da Indústria, Comércio e Serviços de Nova Prata. Compareceram no evento 106 professores. Além das escolas, participaram funcionários da SMEC, APAE, de uma ONG que trabalha com adolescentes infratores e da PV de Nova Prata. O quadro 13 apresenta a totalidade de escolas do município, incluindo as de âmbito municipal, estadual e particular, com a quantidade de professores colaboradores.

Quadro 13 – Escolas das Redes Municipal, Estadual e Particular

| | Escolas da Rede Municipal | Escolas da Rede Estadual | Escolas da Rede Particular |
|------------------------------|---|--|---|
| Escolas | E.M.E.F. Reinaldo Cherubini E.M.E.F. Caetano Polesello E.M.E.F. Guerino Somavilla E.M.E.F. Pe. Josué Bardin E.M.E.F. Ângela Paludo E.M.Ed.Inf. Recanto da Alegria E.M.Ed.Inf. Um Pedacinho de Céu E.M.Ed.Inf. Primeiros Passos | E.E.E.F. André Carbonera E.E.E.F. Reinaldo Cherubini E.E.E.M. Onze de Agosto Instituto de Educação Tiradentes E.E.E.F. Fernando Luzzatto | Colégio Nossa Senhora Aparecida E.Ed.Inf. Sonho Encantado E.Ed.Inf. Pequenos Passos E.Ed.Inf. Ceci |
| Número de Professores | 190 professores | A SMEC não tem esta informação | A SMEC não tem esta informação |

Fonte: elaborado pela autora

O primeiro dia do evento foi conduzido pela gerente de mobilização e pela coordenadora estadual do projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania, ambas da PV de Porto Alegre. O trabalho teve como objetivo refletir sobre a situação atual na educação e das expectativas em relação ao futuro. Para isso o grande grupo foi dividido em 11 pequenas equipes, sendo que cada uma foi convidada a discutir

sobre as forças/fraquezas da sua escola e as oportunidades/ameaças na educação, além de elaborarem uma manchete que falasse sobre suas expectativas em relação à educação no ano de 2020. Pode-se observar, pelos textos elaborados, o desejo que os professores têm de ver a educação de Nova Prata como destaque, ressaltando o conhecimento e a formação para vivência de valores sociais e éticos. Os desenhos e manchetes apresentados podem ser visualizados no Anexo 2.

Depois da apresentação dos trabalhos, todos os professores foram convidados a realizar uma dinâmica cujo desafio era ultrapassar uma linha divisória do salão sendo que todas estavam com os pés amarrados umas nas outras. O objetivo da dinâmica foi demonstrar que para sair de uma situação atual para uma desejada é preciso esforço e, principalmente, colaboração de todos os atores.

No quadro 14 são apresentadas as forças/fraquezas e oportunidade/ameaças percebidas na educação em Nova Prata. Percebe-se que os participantes não compreenderam corretamente a classificação forças/fraquezas e oportunidade/ameaças como fatores internos da escola e fatores externos, respectivamente. Uma falta de entendimento se instalou, principalmente, no item oportunidade, onde a grande maioria dos professores apontou forças que as escolas têm e, não conseguiram apontar oportunidades que a comunidade oferece para auxiliar na formação dos alunos.

Como forças, destacam-se o comprometimento de um grupo de professores que percebe a necessidade de atuar de forma mais integrada, a união na busca da resolução dos problemas e a vontade de mudar. Além disso, as escolas municipais apontaram o auxílio profissional e financeiro que a SMEC disponibiliza. É interessante observar que somente as escolas estaduais e entidades assistenciais que trabalham com crianças apontaram como fraqueza a falta de recursos financeiros. Nenhuma das escolas municipais apontou esta dificuldade, o que pode ser um indício de quanto a administração municipal tem investido na educação e nos projetos que auxiliam o desenvolvimento dos alunos que estudam nas escolas administradas pela SMEC. O grupo de professores apontou como fraquezas na educação de Nova Prata a acomodação de professores que não se dispõem a participar de projetos propostos que vão além de suas atividades em sala de aula; a falta de comprometimento da família com o desenvolvimento integral do aluno, repassando à escola a tarefa de informar e formar; e a falta de interesse de alguns alunos em participar das atividades propostas que não são avaliadas dentro do

currículo escolar. Um dos grupos citou o medo como uma fraqueza, o que reflete a questão do receio à mudança. Além disso, um dos grupos apontou a falta de um espaço físico adequado para a realização de atividades extra-classe como fraqueza da escola.

Quadro 14 – Quadro SWOT produzido na Capacitação Criança Século XXI - Nova Prata (16/02/11)

| Nº do grupo | Escola | Forças | Fraquezas | Oportunidades | Ameaças |
|--------------------|--|---|---|---|---|
| 1 | E.M.E.F. Guerino Somavilla | União, fé, comprometimento, equipe, colaboração, valores, compromisso, vontade de mudar | Desinteresse, acomodação | Diálogo Convivência Cooperação Liberdade de expressão Conhecimento | Desrespeito Falta de limite Falta de perspectiva |
| 2 | E.M.E.F Pe. Josué Bardin | Comprometimento da escola, auto-estima do grupo, solidariedade | Baixa auto-estima Desestrutura familiar (falta de valores) Espera no paternalismo Falta de participação dos pai na vida do aluno Falta de objetivos | Projetos (viagens de estudo, gincanas, danças, teatro, música) Escola Entidades (reforço) Família na escola | Drogas Violência Acomodação da comunidade |
| 3 | SMEC / Voluntárias | União | Diferenças pessoais | Fraquezas podem ser forças | Pensamento quadrado e negativo em primeiro lugar |
| 4 | E.M.E.F. Caetano Polesello / Instituto Tiradentes / E. E. Amantino Hoffmann (do município de André da Rocha) | CPM e amigos da escola Professores comprometidos Psicólogos, GAP, assistente social | Baixa auto-estima Pouca perspectiva/ambição para o futuro Porcentagem baixa de famílias que acompanham as atividades no dia-a-dia Professores descomprometidos | Apoio emocional Projetos Reforço Parceiros Voluntários Secretaria da saúde Secretaria da educação (seminários, cursos, palestras) Sala de informática | Reprovação <i>Bullying</i> "Porta Aberta" para drogas, álcool, violência Círculo de desestruturação familiar |
| 5 | E.M.ED.INF. Primeiros Passos | Capacitações, apoio Solidariedade Material disponibilizado Diálogo Recursos humanos e físicos | Falta de comprometimento | Mudança Crescimento União | Falta de limites Falta de compreensão |

| | | | | | |
|-----------|--|--|---|---|---|
| 6 | E.M.ED.INF. Recanto da Alegria | Atividades realizadas em equipe Comprometimento Vontade de mudar Diálogo | Desinteresse, egoísmo e falta de união | Apoio pedagógico Apoio da direção Disponibilidade de materiais Reuniões pedagógicas por turmas Desenvolvimento de projetos | Intrigas Falta de participação e apoio dos pais |
| 7 | E.E.E.F. Reinaldo Cherubini / E.E.E.M. Onze de Agosto | O sonho da mudança Valorização do lado positivo da comunidade escolar Parcerias com entidades | Falta de comprometimento, família e aluno Insuficiência de recursos humanos e financeiros | Formação Troca de experiências Trabalho em equipe Aproveitamento de recursos humanos da comunidade (palestras, reuniões, oficinas) | Baixo rendimento <i>Bullying</i> Influência da mídia Drogas Crise na família |
| 8 | E.M.ED.INF. Um Pedacinho de Céu | União, luz, comprometimento, humildade, valorização, fé | Atitudes impensadas (pequenos gestos com colegas e alunos nos levam a tomar decisões precipitadas e depois vêm as consequências com arrependimento) | Crescimento Valorização Aprendizado Felicidade Amizade | "Uma batata podre pode apodrecer as demais": perda de valores |
| 9 | E.M.E.F. Angela P. Paludo / E.E.E.F. Reinaldo Cherubini | Amor ao trabalho Enfrentar as dificuldades | Falta de comprometimento da família Falta de espaço físico | Crescimento pessoal Conhecimento Projetos Iniciativa | Falta de limites de alguns alunos Indisciplina |
| 10 | ABEN / APAE / CEDEDICA (entidades assistenciais) | Vontade de superar obstáculos Resgate de valores e da cidadania Inserção no contexto social O valor do ser humano Equipe | O não reconhecimento Falta de recursos Falta de comprometimento da comunidade | Resgate da auto-estima Ser atuante na comunidade onde vive Desenvolver e mostrar suas habilidades e competências Fazer a diferença | Desestrutura familiar Falta de limites Influência negativa dos meios de comunicação Falta de diálogo |

| | | | | | |
|----|-------------------|---|--------------------|--|-------------------------------|
| 11 | Colégio Aparecida | Incentivo dado à participação dos professores Participação dos alunos nas ações realizadas Motivação para a realização de novos projetos para 2011, iniciadas em 2010 | Desinteresse, medo | Oportunidade de ampliar os projetos já iniciados Vivência | Tempo disponível Ansiedade |
|----|-------------------|---|--------------------|--|-------------------------------|

Os professores citaram que os projetos propostos pela SMEC são oportunidades para aprimorar a educação no município. Além disso, foi apontado o apoio oferecido por outros órgãos municipais na busca de soluções para dificuldades enfrentadas na educação, criando uma rede que atua de forma integral. Por outro lado, a falta de limites e a desestruturação familiar são os gatilhos para o aumento da violência e da drogadição. Ainda, os professores apontaram que muitos alunos não tem expectativas em relação ao futuro, fato que dificulta o entendimento da necessidade de estudar e buscar qualificação, bem como da oportunidade de crescimento quando envolvido em projetos que possam buscar o bem comum. Estas questões foram apontadas como ameaças atuais que a educação tem enfrentado.

Nos segundo e terceiro dias da capacitação, após apresentar o objetivo da pesquisa e a importância do estudo para o entendimento sobre o desenvolvimento de ações que geram inovação social, a pesquisadora realizou 11 entrevistas com participantes que se voluntariaram, sendo 8 professores, uma funcionária da SMEC, uma pedagoga da ONG Cededica que trabalha no acompanhamento de menores infratores e uma voluntária da PV. Todas as pessoas que estavam na capacitação foram convidadas a participar, mas a colaboração foi espontânea. A média de tempo utilizado em cada entrevista foi de 25 minutos. Os interessados em colaborar com a pesquisa informaram seu desejo e, ao longo da capacitação, a pesquisadora chamava para que pudessem ser entrevistados em uma sala reservada. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os resultados da análise das entrevistas realizadas são organizados de acordo com as categorias de análise apresentadas no capítulo da metodologia.

5.2.1 Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania (TTC)

Apenas uma das professoras entrevistadas trabalhava diretamente com o projeto TTC. As demais conheciam o projeto porque acompanhavam o projeto através dos “filhos tribeiros” ou de observação na escola. Ressalta-se que uma das professoras já tinha participado das tribos como aluna e demonstrou grande interesse em fazer o trabalho como professora orientadora no projeto, justificando que percebia os benefícios gerados na comunidade, mas também o crescimento pessoal que proporcionava. A voluntária entrevistada acompanha o trabalho das tribos por meio dos Fóruns da PV, mas não participa ativamente das ações.

a) Resultados percebidos no projeto TTC:

Apesar da maioria dos entrevistados não participarem ativamente do projeto TTC, todos apontaram que os resultados são perceptíveis e geram impacto na comunidade. Por ser uma cidade pequena, com aproximadamente 23.000 habitantes (conforme o site oficial da Prefeitura de Nova Prata), as ações são divulgadas e comentadas pela população. Os resultados citados pelos entrevistados foram: jovens e crianças motivados e preparados para realizar ações voluntárias, além de se tornarem mais sensíveis e atentos às necessidades do outro:

“ele tem que aprender que ser voluntário é uma coisa importante pra ele. Pro aluno ser voluntário é importante porque ele tá vendo a visão das outras pessoas, ele vê que a realidade não é só o mundo dele, não é só a casa dele, mas é as pessoas que estão vivendo lá fora também” (entrevistada 6).

Os professores também são impactados com o projeto. Há maior conscientização da importância das ações realizadas pelos alunos e, por isso, passam a participar não somente porque lhes é solicitado, mas por entenderem o valor daquela ação para a comunidade. Além de promover mudanças na escola, no professor e no aluno há, também, um resultado bastante positivo: o engajamento das famílias dos “alunos tribeiros” que, a partir do exemplo, começam a mudar a própria rotina familiar. Isto pode ser evidenciado com o depoimento da entrevistada 5: “a comunidade escolar, toda ela ficou engajada com a coleta de óleo, inclusive os pais também. Então eram pais procurando em restaurantes, em casas, então foi assim um somatório”. Este depoimento demonstra a força das ações dos alunos e o impacto que podem gerar na comunidade. A escola precisa estar atenta para as oportunidades para propor ações que promovam mudanças na comunidade.

b) Dificuldades enfrentadas no projeto TTC:

As dificuldades citadas pelos professores que acompanham o trabalho das tribos é a falta de horas alocadas para este trabalho, bem como a acomodação ou pouca aderência ao tema. Eles não querem se envolver em mais atividades do que aquelas relacionadas exclusivamente aos conteúdos programáticos da série ou disciplina em que atuam. O depoimento da entrevistada 8 pode evidenciar esta dificuldade:

“Vamos desenvolver tal projeto... mas daí tu diz: não, não tem conteúdo, aquela coisa, o currículo, onde o professor tem uma carga horária a cumprir, chega no final do ano ele tem que ter tantas horas de carga horária com aquele conteúdo. Então, assim, o nosso dificultador é isso” (entrevistada 8).

Outra dificuldade enfrentada são os alunos que entram para as tribos com objetivos particulares e que, por isso, não conseguem fazer parte do grupo. Como o aluno que participa de uma tribo tem certo “status” diante do grande grupo, muitos querem fazer parte do grupo, mas não estão preparados para o voluntariado.

Esta dificuldade pode ser uma indicação da necessidade de trabalhar com os alunos aspectos relacionados ao voluntariado, conscientizando-os e preparando-os para este tipo de trabalho.

5.2.2 Projeto Criança Século XXI

A capacitação realizada no início do ano letivo teve como objetivo sensibilizar os professores e apresentar a metodologia Vivendo Valores na Educação como ferramenta para trabalhar com os alunos tal tema. Como o projeto já estava aprovado pela SMEC, era necessário conhecer um pouco melhor a realidade e as necessidades das escolas, a fim de propor ajustes na metodologia e buscar outros recursos que fossem identificados. Além disso, era fundamental ouvir os professores que já utilizaram ou que perceberam os resultados do projeto TTC, pois a experiência possibilita maximizar as ações na nova proposta.

a) Necessidades/Oportunidades detectadas:

Muitas são as necessidades apontadas pelos entrevistados. A principal delas, indicada pelas escolas, são as atitudes de muitos alunos que estão vindo para a escola sem a noção básica de valores, gerando indisciplina e desrespeito com professores e colegas. Segundo a entrevistada 6, a família, atualmente, tem repassado para a escola a tarefa de formar seus filhos, eximindo-se da responsabilidade de educá-los a partir de valores. Este fato tem gerado conflitos durante a convivência escolar. Diante desta situação, as escolas municipais já estavam elaborando um projeto para trabalhar, no ano letivo de 2011, com o resgate de valores. Quando a direção foi chamada para a apresentação da proposta de implementar o projeto Criança Século XXI, o engajamento foi total, pois ele vinha ao encontro das necessidades atuais da comunidade. O relato da entrevistada 8 reflete esta oportunidade:

“Nós, enquanto adultos e profissionais, como se tem dificuldade em trabalhar valor. Pode ver num grupo, vem conversa, é lixo no chão, é uma coisa assim, que a gente sai, não fecha a porta, não desliga a luz. Tudo são questões que vão passando no dia a dia e acaba deixando de lado. Então a secretaria, direção de escola, a gente estava pensando em desenvolver um projeto único no Município e trabalhar esta questão de valor. Se prá nós, que somos profissionais, temos dificuldade, imagina as nossas crianças, as nossas famílias, a nossa sociedade, e a gente percebe que está se perdendo muito nesta questão de valor. As famílias não sabem mais prá onde ir, o que é o certo, muitas vezes tu vê a criança olhando pro chão e vê um papel, e ela tendo que juntar, ela fica intimidada. Então, está faltando a gente sentar e pensar todos juntos e eu acho que o melhor caminho é a favor da escola” (entrevistada 8).

A participação dos professores no evento de capacitação foi voluntária. Em reunião de professores, a direção falou sobre o projeto e quem tivesse interesse poderia participar do evento de capacitação. Como o tema da capacitação vinha ao encontro daquilo que os professores estavam buscando para auxiliá-los no dia a dia da escola, a participação surpreendeu, já que 106 professores compareceram, estando, ainda, em período de férias. Os dias nos quais a capacitação aconteceu eram os últimos das de férias dos professores. Por isso, até os entrevistados reforçaram que o número de participantes no evento foi surpreendente e ressaltaram que, quando a direção “convida” para alguns cursos, poucos comparecem.

“Mas eu acho que foi um grande número. Eu nem esperava isso, porque eu já participei de várias outras coisas em que se é voluntário e quase ninguém da minha escola comparecia, mas como bateu com o que a gente já tava trabalhando, todo mundo tava querendo saber mais” (entrevistada 3).

O fato da adesão dos professores à capacitação ter sido grande gerou um questionamento acerca da dificuldade apontada pelos professores na atividade realizada no primeiro dia da capacitação. Uma das fraquezas nas escolas era a falta de comprometimento dos professores que não queriam se envolver com atividades extra-classe. Entretanto, a boa participação indica que muitos professores também já se conscientizaram de seu papel e da necessidade de realizarem algo diferente para que a realidade possa mudar. Estão em busca de soluções para melhorar o próprio ambiente de trabalho.

Além das dificuldades que as escolas têm enfrentado com alguns alunos, outro motivador para o engajamento no projeto foi o projeto TTC e seus resultados. Muitos alunos com idade inferior àquela indicada para o projeto TTC estavam muito ansiosos para trabalharem com “tribeiras. Então, o projeto Criança Século XXI veio para suprir esta demanda que estava sem atendimento.

b) Requisitos básicos para o início do projeto:

Acreditar que os resultados que podem ser gerados com o projeto são importantes, tanto para a escola quanto para os alunos e comunidade, é requisito básico para que os professores continuem engajados. Além disso, é importante trabalhar primeiro o professor e daqueles que participam do projeto diretamente com o aluno: resgatar os valores nos professores que também são reflexo de uma sociedade que vive sem valores. Não é possível ensinar aquilo que não se vive. Vários depoimentos apontam esta necessidade:

“Prá acontecer tem que ser uma mudança da pessoa, a pessoa tem que começar dentro de si a mudança. Então, na tua casa tu vai observar o que tu tem que melhorar, no respeito... Eu vejo assim: a mudança nossa, depois na nossa família e depois na sociedade. Eu com meus alunos, primeiro dentro da gente, primeiro eu depois o outro. Sem me trabalhar, se eu não tenho respeito na minha casa, não vou ter respeito na minha escola. Vai estar tudo como se fosse uma cadeia. E nem ensina respeito. Respeito se aprende pelo exemplo” (entrevistada 2).

Este depoimento demonstra a necessidade de um engajamento pessoal. É fundamental que todos estejam sensibilizados com a proposta e vejam o projeto como um objetivo pessoal além de profissional e social (TAYLOR, 1970).

Além de existir um objetivo comum, a possibilidade de implantar uma metodologia pronta permitiu que o projeto fosse iniciado com brevidade. Entretanto, é necessário que a metodologia seja adaptada às necessidades de cada escola, ou seja, dependendo dos problemas enfrentados na escola, é possível que o professor possa ajustar as atividades programadas para cada valor, não ficando preso aos tempos estabelecidos na metodologia:

“Eu acho que a metodologia sim, ela é importante... não quer dizer que tenha que ser única... eu acho que dentro de uma escola tu vai ter perfis, porque dependendo do bairro, da cultura, tu tem que se adequar, flexibilizar... que nem ela (Wanda) falou... têm pessoas de religiões diferentes...A metodologia pode ser usada como eixo, mas pode ter variáveis, a gente pode trabalhar dependendo da tua escola, tu vai achar... é que nem eu... trabalho com público totalmente diferente... é um público que tem uma idade X, e é aquela idade X... não tem um pequeno e não tem um maior... é aquele público... então eu vou ter que me adequar para atender aquele público” (entrevistada 9).

Um projeto desta abrangência exige um acompanhamento próximo de seus líderes, o que implica a interação entre PV, SMEC e escolas. A troca de experiências faz com que os resultados do projeto sejam multiplicados e, por consequência, percebidos pela comunidade.

Outro aspecto importante é a busca pelo envolvimento da família: professores e pais precisam ter discurso e exemplos coerentes. O resultado do trabalho vai depender da intensidade das ações as quais os alunos estão submetidos. Ou seja, se todos “falarem a mesma língua”, os resultados podem ser alcançados de forma mais efetiva.

c) Dificuldades que podem aparecer:

Os entrevistados apontaram que, apesar da participação ter sido boa no evento de capacitação, a falta de engajamento de um grupo de professores pode ser uma dificuldade a ser superada no decorrer do projeto. Um grupo de professores está desmotivado, sem disposição para realizar trabalhos que não estejam diretamente relacionados com o conteúdo programático de suas disciplinas ou têm medo de entrar em um projeto que não conhecem e que pode falhar. Outra alegação destes professores é a falta de tempo para se dedicar a atividades extras. Além disso, mais um problema que precisa ser considerado é a pouca participação dos pais de alunos nas atividades escolares. Isto faz com que desconheçam os projetos que estão sendo trabalhados e, então, comprometam a continuidade da formação fora da escola.

d) Sugestões

É fundamental envolver a família, apresentando os resultados obtidos com o projeto TTC e as melhorias que estiverem acontecendo por conta do trabalho realizado no Criança Século XXI. Além de trabalhar com as crianças e professores, a metodologia do projeto VIVE contempla encontros com os pais, permitindo que eles possam participar da formação de seus filhos juntamente com a escola:

“Trazer os pais... Porque não tem..a gente não pode trabalhar o valor só nós e as crianças se os pais não se engajarem...principalmente nós que somos crianças pequenas..os maiorzinhos ainda eles vão poder dizer para o pai e a mãe: sabe...tu tem que pedir desculpas ou tu tem que ajudar. Mas os pequeninhos..os pequeninhos...eles não têm voz ainda...” (entrevistada 10).

Em relação aos professores desmotivados, as sugestões que apareceram nas falas dos entrevistados passam pela alocação de horas para o projeto. Entretanto, somente alocar horas não significa que o professor tenha o desejo de participar. Os autores que estudam inovação social ressaltam que todos os atores precisam ver sentido na sua atuação.

No sentido de promover a mudança do professor, tão comentada como requisito básico para o início do projeto, os entrevistados ressaltaram a importância das capacitações que são momentos onde o professor tem a oportunidade de resgatar e vivenciar seus próprios valores.

O momento da capacitação de professores faz parte da etapa de Diagnóstico no processo de inovação social. Os dados coletados e a realidade apresentada nas atividades desenvolvidas serviram como subsídios para avaliar a proposta a partir dos três critérios de restrições para uma inovação apresentados por Brown (2010):

- a) Desejabilidade: diante da realidade vivenciada nas escolas (alunos indisciplinados e desinteressados, pouca participação das famílias, etc), o projeto surge como uma possível solução para as dificuldades enfrentadas;
- b) Viabilidade: possibilidade de financiamento do projeto com edital do governo federal, previsão de orçamento para o projeto na PV e contrapartida da prefeitura fornecendo material e recursos humanos para as escolas;
- c) Praticabilidade: atividades ajustadas às necessidades e à realidade da comunidade, sendo compatíveis com os recursos disponíveis nas escolas.

O resumo dos resultados das entrevistas realizadas durante a capacitação Marco Zero está apresentado no quadro 15. Estes resultados foram considerados como subsídios para a elaboração do instrumento de pesquisa da Segunda Fase.

Quadro 15 - Quadro-resumo dos Resultados das Entrevistas – Marco Zero

| | Principais Resultados | | Dificuldades Enfrentadas | |
|---------------------------|---|--|--|--|
| TTC | <ul style="list-style-type: none"> - Mudança no professor / aluno / família com relação à importância das ações realizadas - Alunos mais sensíveis e preparados para o voluntariado - Engajamento das famílias dos alunos tribeiros | | <ul style="list-style-type: none"> - Engajamento dos professores - Participação de alunos sem perfil | |
| CRIANÇA SÉCULO XXI | Necessidades/Oportunidades Detectadas <ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade para trabalhar com determinados alunos: rebeldia, falta de respeito - Famílias que delegam à escola a responsabilidade pela formação da criança - Escolas do município abertas à proposta, pois já estavam pensando em um projeto que trabalhasse valores - Engajamento de um bom número de professores - Desejo das crianças de participarem do projeto TTC | Requisitos Básicos <ul style="list-style-type: none"> - Mudança do professor - Existência de momentos de integração e trocas entre professores engajados no projeto - Envolvimento da família - Utilização de uma metodologia apresentada como condutora do projeto, mas ter espaço para adaptá-la conforme as necessidades da escola | Dificuldades <ul style="list-style-type: none"> - Falta de engajamento de pais e professores | Sugestões <ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento da família nas atividades, aproveitando a orientação apresentada na metodologia - Alocação de horas para professores interessados em participar do projeto - Promoção de capacitações periódicas para os professores |

Fonte: elaborado pela autora

Então, diante das falas dos professores e das discussões realizadas em grande grupo, ficou evidenciada a necessidade e a disposição para desenvolver um projeto que congregue escola/família/comunidade, bem como as percepções sobre os critérios de restrição são evidências que o projeto pode ser desenvolvido. Este é um requisito fundamental para o início de um projeto que gere inovação social: uma necessidade latente e/ou um desejo de mudança. (CLOUTIER, 2003; ANDRÉ; ABREU, 2006). Além da necessidade, existe um aprendizado com o projeto anterior realizado com os jovens, facilitando a compreensão do processo como em todo.

5.3 SEGUNDA FASE – ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Esta segunda fase da pesquisa tem caráter quantitativo e seu objetivo é identificar os fatores ou elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma inovação social. À luz das dimensões apresentadas por Cloutier (2003) e André e Abreu (2006), foi possível identificar os principais fatores que influenciaram o desenvolvimento do projeto piloto e a importância da participação no programa TTC para a aceitação e implementação do novo projeto. A seguir, serão apresentados os resultados apontados a partir da utilização do *software* SPSS versão 19.

5.3.1 Análise Fatorial

Para iniciar a análise fatorial, buscou-se determinar a adequação dos dados para a análise fatorial. Este índice pode ser verificado por meio do teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e “varia entre 0 e 1, alcançando 1 quando cada variável é perfeitamente prevista sem erro pelas outras variáveis” (Hair et al., 2005a, p. 98). O índice superior a 0,80, é apontado por Hair et al. (2005a) como uma medida admirável, sendo que o índice obtido para esta amostra é de 0,826. Além do KMO, o teste Bartlett de Esfericidade também confirma a adequação dos dados, testando se a matriz de correlação é uma matriz identidade, o que indica que não há correlação. Assim, busca-se rejeitar a hipótese de uma matriz identidade. Esta amostra demonstrou significância ao nível ,000, ou seja, há correlação significativa entre as variáveis. A Tabela 6 apresenta os valores obtidos no SPSS para os índices KMO e Teste de Bartlett.

Tabela 6 - KMO e Teste de Bartlett

| | | |
|---|-------------------------|----------|
| Medida de Adequação da Amostra Kaiser-Meyer-Olkin | | ,826 |
| Teste de Esfericidade de Bartlett | Qui-Quadrado aproximado | 1792,409 |
| | DF | 300 |
| | Sig. | ,000 |

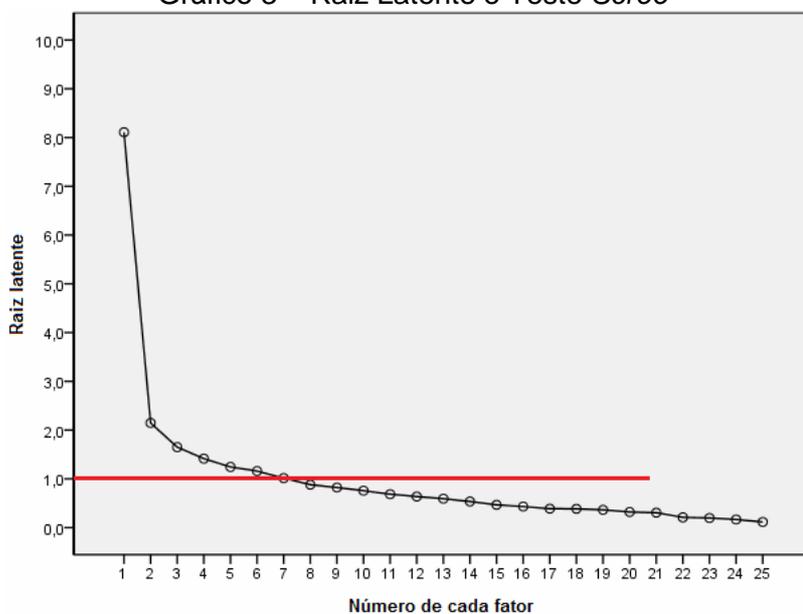
Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

Para determinar o número de fatores, foram realizados dois tipos de testes na análise fatorial. O primeiro teste realizado foi o do tipo *Oblimin*, que se caracteriza por ter uma rotação oblíqua e é mais flexível, partindo do pressuposto que todas as variáveis apresentam correlações entre si. Diante dos resultados pouco conclusivos obtidos com a utilização do método *Oblimin*, buscou-se rodar os dados em um método ortogonal, cujo objetivo é simplificar as linhas e colunas da matriz fatorial para facilitar a interpretação (HAIR et al., 2005a, p.105). A escolha dentre os métodos de rotação ortogonal foi baseada em Hair et al, (2005a): o procedimento VARIMAX parece fornecer uma definição mais clara dos fatores.

Na primeira versão da análise, foram definidos sete fatores, mas algumas variáveis ficaram isoladas. Para obter um resultado mais compreensível, buscou-se, então, definir o número de fatores em seis, gerando agrupamentos mais satisfatórios. Com o objetivo de certificar-se em relação ao número de fatores, utilizou-se o critério da raiz latente e do teste *scree*. Conforme sugere Hair et al. (2005a, p. 102): “o teste *scree* é usado para identificar o número ótimo de fatores que podem ser extraídos”. O gráfico 3 apresenta as raízes latentes e o número de cada fator referentes aos dados da pesquisa, sendo que a forma da curva resultante é usada para avaliar o ponto de corte. “O ponto no qual o gráfico começa a ficar horizontal é considerado indicativo do número máximo de fatores a serem extraídos” (HAIR et al., 2005a, p. 102). Porém, é preciso ser criterioso, pois como regra geral, o teste *scree* pode indicar dois ou mais fatores em comparação à raiz latente. Diante disto, utilizou-se a raiz latente, que diz que apenas os fatores que tem raízes maiores que 1 podem ser considerados significantes, descartando-se todos aqueles com autovalores inferiores a 1 (HAIR et al., 2005a, p. 101). No gráfico 3, a linha reta demonstra o ponto de corte das raízes latentes, apontando que 6 fatores podem explicar a variância na correlação entre as variáveis. A variância total explicada para

6 fatores é de 62,87%. Este percentual é considerado satisfatório, já que Hair et al. (2005b) aponta que o percentual mínimo aceito para explicar a variância é 60%. A tabela 5 apresenta o poder de explicação de cada fator separadamente.

Gráfico 3 – Raiz Latente e Teste Scree



Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

As 25 variáveis que fizeram parte do questionário aplicado entre professores e direção das escolas do município e aos funcionários da SMEC e da PV, foram agrupados em seis fatores que foram assim nominados: a) Processo, b) Inclusão, c) Participação, d) Impacto, e) Abrangência e f) Barreiras. A tabela 7 apresenta as cargas fatoriais de cada variável, bem como o agrupamento em diferentes fatores.

O fator Processo, que explica 13,63% da variância na fatorial² e cujo alpha de Cronbach³ é de 0,751, trata das funções Planejar-Organizar-Dirigir-Controlar, ou seja, a gestão do processo, tendo como preocupação o planejamento (surgimento de ideias e identificação de necessidades), a organização dos recursos necessários e disponíveis, a execução do que foi planejado utilizando a metodologia definida e, finalmente, a avaliação e ponderação de melhorias que possam ser implementadas para atingir melhores resultados. Quando o processo está alinhado, pode gerar resultados mais significativos.

² A variância explicada de cada fator é o percentual que o conjunto de variáveis do fator pode explicar na variabilidade total (Hair et al., 2005b).

³ O Alpha de Cronbach, que foi calculado para cada fator extraído, é uma medida de confiabilidade do instrumento de pesquisa. Este valor pode variar entre 0 e 1, sendo 0,6 a 0,7 são os valores mínimos aceitáveis (Hair et al., 2005b).

Tabela 7 - Matriz de Componentes Rotacionada^a

| | Fatores | | | | | |
|--|----------|----------|--------------|---------|-------------|-----------|
| | Processo | Inclusão | Participação | Impacto | Abrangência | Barreiras |
| V19 - A utilização de uma metodologia que orienta o projeto facilita o desenvolvimento das atividades | 0,732 | | | | | |
| V7 - A expressão "Fazendo o bem fazendo bem" se aplica às atividades realizadas no projeto TTC | 0,707 | | | | | |
| V4 - As atividades que são realizadas se originam das necessidades da comunidade | 0,606 | | | | | |
| V10 - As atividades propostas partem das necessidades da comunidade | 0,595 | | | | 0,470 | |
| V1 - As atividades realizadas no projeto TTC têm gerado mudanças na comunidade de Nova Prata | 0,585 | | | | | |
| V6 - As atividades propostas pelas tribos no projeto TTC têm apresentado resultados positivos para a comunidade de Nova Prata | 0,564 | | | | | |
| V22 - As pessoas as quais o projeto se destina participam passivamente, sem se envolver com o desenvolvimento do projeto | 0,459 | -0,402 | | | | -0,495 |
| V23 - As atividades realizadas promovem o desenvolvimento de habilidades diferentes dos indivíduos participantes | | 0,758 | | | | |
| V18 - As atividades realizadas promovem desenvolvimento social e econômico na comunidade | | 0,732 | | | | |
| V24 - Cada fase de desenvolvimento da atividade conta com a atuação de um líder, que é responsável por direcionar o grupo | | 0,595 | | | | |
| V17 - Há a participação daqueles que são alvo da mudança no desenvolvimento do projeto | | 0,464 | | | | |
| V5 - Há a participação de diferentes pessoas da comunidade no desenvolvimento das atividades | | | 0,777 | | | |
| V12 - Há a participação de diferentes profissionais no desenvolvimento das atividades | | | 0,693 | | | |
| V14 - As atividades realizadas pelas tribos têm apoio de diferentes instituições do município | | | 0,461 | 0,571 | | |
| V3 - A comunidade está aberta às atividades que as tribos propõem | | | | 0,505 | | |
| V15 - As mudanças promovem transformação nas relações estabelecidas na comunidade | | | | 0,693 | | |
| V16 - As atividades propostas pelas tribos estão adaptadas às necessidades da comunidade | | | | 0,666 | | |
| V13 - As atividades geram ganhos pessoais para aqueles que se envolvem no projeto | | | | 0,589 | | |
| V25 - Os resultados gerados pelas atividades realizadas no projeto TTC promovem transformação nas relações estabelecidas na comunidade | | 0,626 | | | 0,413 | |
| V20 - Os resultados gerados pelas atividades realizadas no projeto TTC atingem todas as camadas sociais da comunidade | | | | | | |
| V11 - As atividades realizadas promovem a melhoria da qualidade de vida nas diferentes classes sociais | | | | | 0,777 | |
| V8 - As mudanças decorrentes das atividades realizadas são percebidas por todas as camadas sociais da comunidade | | | | | 0,664 | |
| V9 - No início do projeto TTC, a comunidade se mostrou resistente às atividades propostas pelas tribos | | | | | | 0,504 |
| V21 - O projeto conta com apoio financeiro | | | | | | 0,767 |
| V2 - No início do projeto TTC, houve diferentes dificuldades para a formação de tribos e desenvolvimento das atividades | | | | 0,506 | | 0,731 |
| Variação explicada do fator | 13,63% | 12,27% | 10,54% | 10,37% | 8,92% | 7,12% |
| Alpha de Cronbach do fator | 0,751 | 0,763 | 0,730 | 0,737 | 0,670 | 0,519 |
| % de casos válidos para cálculo do Alpha de Cronbach | 88,8% | 96,6% | 97,1% | 95,1% | 94,7% | 93,2% |

Método de Extração: Análise dos Componentes Principais

Método de Rotação: Varimax com método Kaiser de Normalização

a. Rotação convergindo em 8 iterações

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

No fator Inclusão ficaram alocadas questões relativas ao desenvolvimento dos indivíduos que se envolvem com o projeto, tanto aqueles que o desenvolvem quanto os que fazem parte do grupo a quem ele se destina. Percebe-se que há o desenvolvimento de diferentes habilidades e o estabelecimento de novas relações entre os indivíduos. Este fator explica 12,27% da variância total e obteve um alpha de Cronbach de 0,763.

O fator Participação agrupou variáveis relacionadas ao envolvimento dos atores e a integração entre eles durante o processo. O percentual de variância deste fator é de 10,37% e o alpha de Cronbach é de 0,73.

No fator Impacto, trata dos resultados gerados na comunidade como um todo, agrupando variáveis que tratam desde a percepção da adaptabilidade da proposta às necessidades da comunidade até as transformações produzidas, a variância explicada obtida foi 10,37% e o alpha de Cronbach foi 0,737.

O fator Abrangência relaciona-se com a amplitude do impacto, trazendo uma reflexão sobre o efeito da inovação social nas diferentes classes sociais. O alpha de Cronbach obtido para este fator é de 0,67 e seu poder de explicação da variância total é de 8,92%.

Finalmente, o fator Barreiras agrupou as variáveis relacionadas às dificuldades enfrentadas durante o processo: resistência da comunidade ou de escolas, falta de apoio financeiro e dificuldade para formar grupos de trabalhos. Entretanto, este fator obteve um alpha de Cronbach baixo, 0,492, se consideradas as três variáveis. Assim, optou-se por excluir a variável do fator que tratava da dificuldade para formar grupos de trabalho, aumentando o alpha de Cronbach para 0,519.

Ressalta-se que nenhuma variável precisaria ser eliminada por apresentarem cargas fatoriais superiores a 0,4. Hair et al. (2005a, 2005b) aponta que o valor absoluto mínimo aceito na carga fatorial de cada variável é 0,3. Entretanto, este procedimento foi utilizado para que o constructo apresentasse maior confiabilidade interna. Outro aspecto importante é que as variáveis 2, 10, 14, 22 e 25 estão relacionadas com mais de um fator. Nestes casos, o critério utilizado para definição do fator ao qual elas estariam associadas foi a interpretação da relação da variável em relação às demais variáveis do fator, bem como o valor obtido no alpha de Cronbach incluindo as variáveis duplicadas em cada fator em que apareciam. Em

todos os casos, a variável foi alocada junto àquelas cujo alpha de Cronbach obtivera um índice maior.

À luz das dimensões apresentadas por Cloutier (2003) e André e Abreu (2006), bem como as características próprias da gestão social, pode-se fazer a associação com os fatores que emergiram das variáveis do questionário respondido pelas direções de escola, professores e envolvidos no projeto. É interessante observar que os fatores foram formados por variáveis de diferentes dimensões. O quadro 16 apresenta a comparação entre as dimensões decorrentes da teoria e aos fatores originados a partir da análise dos questionários.

Quadro 16 – Comparação entre as Dimensões apontadas na Teoria e os Fatores que emergiram da Análise dos Questionários

| | Questionário Aplicado (Segundo referencial teórico) | RESULTADO NA FATORIAL |
|-----|---|------------------------------|
| V11 | Objetivo | Abrangência |
| V20 | Resultados | Abrangência |
| V8 | Objeto | Abrangência |
| V2 | Campo | variável excluída |
| V21 | Gestão Social | Barreiras |
| V9 | Campo | Barreiras |
| V13 | Resultados | Impacto |
| V15 | Objeto | Impacto |
| V16 | Campo | Impacto |
| V25 | Resultados | Impacto |
| V17 | Alvo da mudança | Inclusão |
| V18 | Objetivo | Inclusão |
| V23 | Objetivo | Inclusão |
| V24 | Processo | Inclusão |
| V12 | Processo | Participação |
| V14 | Gestão Social | Participação |
| V3 | Alvo da mudança | Participação |
| V5 | Processo | Participação |
| V1 | Objeto | Processo |
| V10 | Alvo da mudança | Processo |
| V19 | Processo | Processo |
| V22 | Alvo da mudança | Processo |
| V4 | Objetivo | Processo |
| V6 | Resultados | Processo |
| V7 | Gestão Social | Processo |

Fonte: elaborado pela autora

No fator Processo, foram agrupadas variáveis antes relacionadas ao Alvo da Mudança, Gestão Social, Objetivo, Objeto, Processo e Resultados. O fator Inclusão foi formado por variáveis das dimensões Alvo da Mudança, Objetivo e Processo.

No fator Participação, agruparam-se variáveis relacionadas às dimensões Alvo da Mudança, Processo e Gestão Social. O fator Impacto foi formado por variáveis das dimensões Campo, Objeto e Resultados. No fator Abrangência, há variáveis relacionadas ao Objetivo, ao Objeto e aos Resultados. Finalmente, no fator Barreiras, encontram-se variáveis das dimensões Campo e Gestão Social.

O fato das dimensões estarem alocadas em diferentes fatores pode indicar o quão abrangentes e interseccionadas elas estão. Os fatores que surgiram a partir da análise fatorial possibilitam um novo olhar sobre os aspectos que influenciam uma inovação social, dando grande ênfase aos resultados, tanto coletivos como individuais, gerados. Este fato pode ser observado devido ao surgimento de dois fatores relacionados aos resultados: Inclusão, que trata dos benefícios individuais, e Impacto, que traz os resultados para a comunidade. Apesar do objetivo principal da participação em projetos de natureza social ser a busca de um bem comum, na análise fatorial, o segundo fator que emergiu dos dados foi Inclusão, que se relaciona com os ganhos pessoais. É interessante destacar que estudos (HOPKINS, 2005; BITENCOURT et al, 2010) apontam para este resultado: a percepção dos voluntários envolvidos com projetos sociais é de que recebem mais benefícios do que podem proporcionar.

Após a definição dos fatores, foi realizado o teste de correlação entre os fatores, a partir da transformação das variáveis de cada fator em uma única variável, calculando por meio do SPSS, a média entre as respostas obtidas. Esta forma de obter a média entre as variáveis garante menor perda de dados, pois o *software* considera apenas as linhas que contém respostas. Os parâmetros para análise dos números sugeridos por Hair et al. (2005b, p.312) são: “de $\pm 0,91$ a $\pm 1,00$, a força da associação é muito forte; de $\pm 0,71$ a $\pm 0,90$, força alta; $\pm 0,41$ a $\pm 0,70$, força moderada; de $\pm 0,21$ a $\pm 0,40$, força pequena, mas definida; e $\pm 0,01$ a $\pm 0,20$, força leve, quase imperceptível”.

Os valores obtidos na Tabela 7 demonstram que não houve ocorrência de correlação alta ou muito forte; sendo que as correlações que aconteceram são classificadas como moderadas ou fracas. Interessante ressaltar que o fator Barreiras apresenta correlação apenas com o fator Processo, ou seja, para esta amostra, a presença ou ausência de barreiras não influencia nos resultados e na participação dos diferentes atores. Todos os outros fatores estão correlacionados.

Tabela 8 – Correlações entre as Médias dos Fatores

| | | Processo | Inclusão | Participação | Impacto | Abrangência |
|--------------|-----------------------|----------|----------|--------------|---------|-------------|
| Inclusão | Correlação de Pearson | ,407** | | | | |
| | Sig. (bi-caudal) | ,000 | | | | |
| | N | 206 | | | | |
| Participação | Correlação de Pearson | ,492** | ,511** | | | |
| | Sig. (bi-caudal) | ,000 | ,000 | | | |
| | N | 206 | 206 | | | |
| Impacto | Correlação de Pearson | ,405** | ,607** | ,504** | | |
| | Sig. (bi-caudal) | ,000 | ,000 | ,000 | | |
| | N | 206 | 206 | 206 | | |
| Abrangência | Correlação de Pearson | ,487** | ,452** | ,498** | ,416** | |
| | Sig. (bi-caudal) | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 205 | 205 | 205 | 205 | |
| Barreiras | Correlação de Pearson | -,191** | -,017 | ,018 | -,005 | -,006 |
| | Sig. (bi-caudal) | ,006 | ,808 | ,795 | ,943 | ,930 |
| | N | 204 | 204 | 204 | 204 | 204 |

** . A correlação é significativa ao nível 0.01 (bi-caudal).

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

O fator Processo está correlacionado moderadamente com os fatores Inclusão e Impacto, ou seja, quanto melhor se dá o processo, melhor é o resultado para as pessoas e para a comunidade respectivamente. O mesmo acontece com o fator Participação: quanto maior a participação dos diferentes atores, melhor será o processo. A correlação dos fatores Processo e Abrangência também é moderada, significando que quanto melhor o processo acontece, maior pode ser a abrangência dos resultados, afetando a vida das diferentes camadas sociais. A correlação entre os fatores Processo e Barreiras pode ser considerada fraca.

Para o fator Inclusão, todas as correlações existentes tiveram carga moderada: Processo, Participação, Impacto e Abrangência. Então, quanto melhor se dá o processo, maior a participação de diferentes atores no projeto, mais abrangentes e melhores os resultados para a comunidade.

O mesmo acontece para o fator Participação que também apresentou cargas moderadas de correlação: quanto maior a participação de diferentes atores, melhores os resultados e sua abrangência, bem como o desenvolvimento do processo. De outro lado, se são percebidas vantagens e o processo acontece de forma clara, mais atores podem se comprometer com o projeto.

Interessante ressaltar que o fator Barreiras teve correlação apenas com o fator Processo e, mesmo assim, a carga foi muito fraca. Isso pode significar que as barreiras ao projeto – resistência da comunidade e pouco apoio financeiro – não são

aspectos tão fundamentais que possam impedir o desenvolvimento da inovação social, mas têm influência. A carga negativa significa que quanto menores as barreiras, melhor será o processo, bem como quanto pior a percepção sobre o processo, mais as barreiras serão evidenciadas.

5.3.2 Teste T

A partir do teste T, foi possível perceber que todas as médias obtidas para o grupo que participou da capacitação para a utilização da metodologia VIVE são maiores que as médias do grupo que não participou. Porém, as diferenças somente são significativas para os fatores Processo, Inclusão e Participação. Isto demonstra que a percepção dos respondentes que participaram da capacitação é de maior concordância em relação aqueles que não participaram nestes fatores. Então, percebe-se que a participação dos atores nos momentos de capacitação faz com que se conheçam melhor o projeto e os aspectos trabalhados, gerando maior engajamento. Ainda, este pode ser um indício de que quanto mais envolvido e conhecedor do projeto e de seus objetivos, mais positiva é a visão dos atores envolvidos em relação aos resultados pessoais. A tabela 8 apresenta as médias obtidas para cada fator em cada um dos grupos, considerando o grupo 0 como aquele que não participou da capacitação e o grupo 1 como aquele que participou.

Ressalta-se que a diferença entre os respondentes do grupo que participou e que não participou da capacitação para o projeto é de 10 respondentes, totalizando 202 questionários, sendo que 96 participantes (47,5%) e 106 ausentes (52,5%) no evento. Esta diferença é evidenciada, principalmente, porque participaram desta etapa da pesquisa professores de todas as escolas (municipais, estaduais e particulares) e a participação no evento contou praticamente com a participação de escolas municipais.

Tabela 9 - Teste T: Estatística dos grupos em relação ao Evento de Capacitação

| | capacitação** | N | Média | Desvio Padrão | Média do Erro Padrão | t | Sig. (bi-caudal) |
|--------------|---------------|-----|---------------|---------------|----------------------|--------|------------------|
| Processo | 0 | 106 | 3,7437 | 0,4614 | 0,0448 | -3,711 | ,000 |
| | 1 | 96 | 3,9582 | 0,3577 | 0,0365 | | |
| Inclusão | 0 | 106 | 3,8082 | 0,5437 | 0,0528 | -3,316 | ,001 |
| | 1 | 96 | 4,0521 | 0,4970 | 0,0507 | | |
| Participação | 0 | 106 | 3,8090 | 0,5239 | 0,0509 | -3,606 | ,000 |
| | 1 | 96 | 4,0642 | 0,4775 | 0,0487 | | |
| Impacto | 0 | 106 | 3,9190 | 0,6099 | 0,0592 | -1,910 | ,058 |
| | 1 | 96 | 4,0712 | 0,5117 | 0,0522 | | |
| Abrangência | 0 | 105 | 3,4810 | 0,6301 | 0,0615 | -2,361 | ,019 |
| | 1 | 96 | 3,6753 | 0,5267 | 0,0538 | | |
| Barreiras | 0 | 104 | 3,0962 | 0,7730 | 0,0758 | -1,089 | ,277 |
| | 1 | 96 | 3,2083 | 0,6754 | 0,0689 | | |

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

O fato dos fatores Impacto, Abrangência e Barreiras não apresentarem diferenças significativas entre os grupos demonstra que, na amostra, a percepção dos resultados e do seu impacto na sociedade, bem como as barreiras que podem dificultar o desenvolvimento do projeto não é diferente se comparadas as respostas de quem participou e quem não participou da capacitação para a utilização da metodologia Vivendo Valores.

A utilização do Teste T permitiu que fosse percebida a importância da capacitação para aqueles que pretendem atuar no projeto Criança Século XXI, já que aqueles que participam parecem ter uma visão mais positiva do projeto, podendo gerar maior engajamento.

5.3.3 ANOVA – Participação no Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania

A partir dos resultados obtidos com a utilização da ANOVA, percebe-se que os três diferentes grupos da amostra (participam do projeto TTC; participaram do projeto TTC, mas não participam atualmente; e nunca participaram) apresentam diferenças de percepções para os fatores Processo, Participação, Impacto, Abrangência e Barreiras. Somente o fator Inclusão não obteve diferença de percepção entre os diferentes grupos. Entretanto, os resultados apresentados na tabela 9 apontam somente que há diferenças, mas não especifica que grupos são diferentes.

Tabela 10 – Anova Participação no Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania

| | | Soma dos Quadrados | df | Média dos Quadrados | F | Sig. |
|--------------|-------------------|--------------------|-----|---------------------|--------|--------------|
| Processo | Entre grupos | 3,496 | 2 | 1,748 | 10,171 | 0,000 |
| | Dentro dos grupos | 33,341 | 194 | 0,172 | | |
| | Total | 36,837 | 196 | | | |
| Inclusão | Entre grupos | 0,446 | 2 | 0,223 | 0,760 | 0,469 |
| | Dentro dos grupos | 56,914 | 194 | 0,293 | | |
| | Total | 57,360 | 196 | | | |
| Participação | Entre grupos | 2,294 | 2 | 1,147 | 4,428 | 0,013 |
| | Dentro dos grupos | 50,241 | 194 | 0,259 | | |
| | Total | 52,535 | 196 | | | |
| Impacto | Entre grupos | 5,586 | 2 | 2,793 | 9,034 | 0,000 |
| | Dentro dos grupos | 59,983 | 194 | 0,309 | | |
| | Total | 65,569 | 196 | | | |
| Abrangência | Entre grupos | 3,243 | 2 | 1,622 | 4,607 | 0,011 |
| | Dentro dos grupos | 67,937 | 193 | 0,352 | | |
| | Total | 71,180 | 195 | | | |
| Barreiras | Entre grupos | 9,640 | 2 | 4,820 | 9,595 | 0,000 |
| | Dentro dos grupos | 96,445 | 192 | 0,502 | | |
| | Total | 106,085 | 194 | | | |

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

Procedeu-se, então, a execução de testes Post Hoc, com o objetivo de compreender que grupos apresentavam diferenças nas médias entre si. A tabela 10 apresenta as Comparações Múltiplas entre os grupos utilizando o teste Tukey. O grupo 0 é aquele que nunca participou do Projeto TTC, o grupo 1 já participou, mas não participa atualmente e o grupo 2 está participando atualmente. Observa-se que os grupos têm número heterogêneo de respondentes: 143 nunca participaram do projeto TTC (69,3%); 23 já participaram, mas não participam mais (11,3%); 31 participam atualmente (15%); e 9 não responderam à questão (4,4%).

No fator Processo, observa-se que os grupos 0 e 1 não apresentam diferenças nas médias das respostas, ou seja o grupo que já participou do TTC e não participa mais (média 3,81) não tem diferença de percepção se comparado com o grupo dos respondentes que nunca participaram (média 3,79). Já, a média das respostas do grupo que participam atualmente do projeto (4,15) é maior que a média dos dois outros grupos. Ou seja, quem participa do projeto tem uma percepção mais positiva do processo.

Tabela 11 – Anova Post Hoc: Comparações Múltiplas

Tukey HSD

| Variável Dependente | (I) projeto* | (J) projeto* | Diferença da Médias (I-J) | Erro Padrão | Sig. |
|---------------------|--------------|--------------|---------------------------|-------------|--------------|
| Processo | 0 | 1 | -0,02820 | 0,09313 | 0,951 |
| | | 2 | -0,36891 | 0,08213 | 0,000 |
| | 1 | 0 | 0,02820 | 0,09313 | 0,951 |
| | | 2 | -0,34071 | 0,11409 | 0,009 |
| Inclusão | 0 | 1 | -0,04918 | 0,12168 | 0,914 |
| | | 2 | -0,13029 | 0,10731 | 0,446 |
| | 1 | 0 | 0,04918 | 0,12168 | 0,914 |
| | | 2 | -0,08111 | 0,14906 | 0,850 |
| Participação | 0 | 1 | -0,07832 | 0,11433 | 0,773 |
| | | 2 | -0,29921 | 0,10082 | 0,009 |
| | 1 | 0 | 0,07832 | 0,11433 | 0,773 |
| | | 2 | -0,22090 | 0,14005 | 0,258 |
| Impacto | 0 | 1 | -0,03578 | 0,12492 | 0,956 |
| | | 2 | -0,46635 | 0,11016 | 0,000 |
| | 1 | 0 | 0,03578 | 0,12492 | 0,956 |
| | | 2 | -0,43058 | 0,15303 | 0,015 |
| Abrangência | 0 | 1 | -0,13416 | 0,13335 | 0,574 |
| | | 2 | -0,35132 | 0,11762 | 0,009 |
| | 1 | 0 | 0,13416 | 0,13335 | 0,574 |
| | | 2 | -0,21716 | 0,16328 | 0,380 |
| Barreiras | 0 | 1 | -0,45377 | 0,15930 | 0,013 |
| | | 2 | 0,40493 | 0,14241 | 0,014 |
| | 1 | 0 | 0,45377 | 0,15930 | 0,013 |
| | | 2 | 0,85870 | 0,19643 | 0,000 |

* A diferença das médias é significativa ao nível 0.05.

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

Em relação à Inclusão, as médias não são significativamente diferentes. Para o grupo que nunca participou, a média obtida é 3,91; para o grupo que já participou, 3,96; e para o grupo que participa atualmente, 4,04. Pode-se dizer que o fato de participar ou não do projeto TTC não influencia na percepção dos respondentes quanto aos resultados relacionados aos ganhos pessoais.

Para o fator Participação, há diferença entre os grupos que nunca participaram (média 3,88) e os que participam atualmente (média 4,18). O grupo daqueles que já participaram não difere significativamente de nenhum dos outros grupos (média 3,96). Este resultado aponta que o grupo daqueles que participam atualmente do projeto TTC percebe a participação de diferentes atores no projeto.

Os resultados obtidos para o fator Impacto demonstram que os grupos dos respondentes que nunca participaram do projeto TTC (média 3,92) e dos respondentes que não participam atualmente (média 3,96) não apresentam diferença de percepção. Entretanto, o grupo de respondentes que participam do

projeto (média 4,39) difere dos outros grupos. Da mesma forma que em outros fatores, a percepção dos resultados gerados para a comunidade é mais positiva neste último grupo.

O fator Abrangência apresentou diferença entre os grupos dos respondentes que nunca participaram (média 3,50) e que participam atualmente (média 3,84), sendo que o grupo que já participou (média 3,64) não é diferente de nenhum deles. Isto demonstra que a percepção sobre a possibilidade do projeto atingir diferentes classes sociais é mais positiva entre aqueles que participam do projeto TTC.

O resultado para o fator Barreiras foi interessante: os três grupos diferem significativamente. A média obtida para o grupo que nunca participou do projeto é de 2,75; talvez, esta percepção das barreiras possa ser um dos motivos para a não participação no projeto TTC. A média do grupo dos respondentes que participaram anteriormente é 3,13; da mesma forma que o grupo anterior, as barreiras podem ter sido um dos motivos que fizeram com que estes respondentes deixassem de participar do projeto TTC. Já, o grupo que participa atualmente teve como média 3,61, ou seja, as barreiras parecem não ser impeditivos para participarem do projeto.

Os resultados deste teste podem servir como evidência de que a participação em um projeto com bons resultados é importante para a implantação e desenvolvimento de outros projetos. A experiência bem sucedida pode diminuir a resistência, facilitar o processo devido ao aprendizado anterior, estimular a participação de diferentes atores e minimizar o efeito das possíveis barreiras.

5.3.4 ANOVA – Tipo de Escola

Os mesmos testes realizados com os grupos que participam ou não do projeto TTC foram reaplicados a partir de uma segunda classificação da amostra: o tipo de escola as quais os respondentes estão alocados (escola municipal, estadual ou particular). A partir dos resultados obtidos com a utilização da ANOVA, percebe-se que os três grupos da amostra apresentam diferenças de percepções para os fatores Processo, Inclusão e Participação. Os demais fatores não apresentaram diferenças significativas, ou seja, a percepção dos professores das diferentes escolas é semelhante em relação ao Impacto, Abrangência e Barreiras, conforme apresentado na Tabela 12.

Tabela 12 – Anova Tipo de Escola

| | | Soma dos Quadrados | df | Média dos Quadrados | F | Sig. |
|--------------|-------------------|--------------------|-----|---------------------|-------|-------|
| Processo | Entre grupos | 1,281 | 2 | 0,641 | 3,572 | 0,030 |
| | Dentro dos grupos | 31,916 | 178 | 0,179 | | |
| | Total | 33,197 | 180 | | | |
| Inclusão | Entre grupos | 2,007 | 2 | 1,004 | 3,695 | 0,027 |
| | Dentro dos grupos | 48,344 | 178 | 0,272 | | |
| | Total | 50,352 | 180 | | | |
| Participação | Entre grupos | 1,707 | 2 | 0,853 | 3,447 | 0,034 |
| | Dentro dos grupos | 44,073 | 178 | 0,248 | | |
| | Total | 45,780 | 180 | | | |
| Impacto | Entre grupos | 1,165 | 2 | 0,582 | 1,934 | 0,148 |
| | Dentro dos grupos | 53,595 | 178 | 0,301 | | |
| | Total | 54,760 | 180 | | | |
| Abrangência | Entre grupos | 1,442 | 2 | 0,721 | 2,068 | 0,130 |
| | Dentro dos grupos | 61,719 | 177 | 0,349 | | |
| | Total | 63,161 | 179 | | | |
| Barreiras | Entre grupos | 0,092 | 2 | 0,046 | 0,079 | 0,924 |
| | Dentro dos grupos | 102,040 | 176 | 0,580 | | |
| | Total | 102,131 | 178 | | | |

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

Após a identificação dos fatores que apresentavam diferenças significativas, foram realizados testes Post Hoc, com o objetivo de compreender que grupos se diferenciavam. Os grupos foram comparados dois a dois, considerando a existência de um terceiro grupo. A tabela 12 apresenta as Comparações Múltiplas entre os grupos utilizando o teste Tukey. O grupo 1 é composto por respondentes que trabalham nas escolas particulares, o grupo 2, respondentes de escolas estaduais e o grupo 3, de escolas municipais. Nos questionários nos quais esta questão foi respondida (181 questionários), é fundamental observar que os grupos têm número heterogêneo de respondentes: 27 trabalham nas escolas particulares (14,9%), 45 nas escolas estaduais (24,9%) e 109 nas municipais (60,2%).

No fator Processo, há diferença nas médias dos respondentes das escolas estaduais (3,69) e municipais (3,88). A média das escolas particulares (3,75) se assemelha aos outros dois grupos. As médias das escolas estaduais são menores, indicando que não percebem a de forma tão positiva o processo como as escolas municipais. Este fato foi investigado na terceira etapa da pesquisa e pode ser explicado pelo fato das escolas municipais contarem com mais apoio por estarem perto do órgão que as gerenciam. Ou seja, o fato de serem municipais e a SMEC apoiar o projeto, faz com que o processo seja mais facilitado. As escolas estaduais realizam o projeto de forma individualizada e, quando necessário, precisam buscar apoio junto à Delegacia de Educação, que fica localizada na cidade de Bento

Gonçalves e não conhece o projeto. Neste aspecto pode-se perceber, também, a importância do líder do projeto para que o desenvolvimento do projeto e para promover a integração entre os atores (TAYLOR, 1970; DEES, 2010).

Tabela 13 – Anova Post Hoc – Comparações Múltiplas Tipo de Escola

Tukey HSD

| Variável Dependente | (I) tipo de escola* | (J) tipo de escola* | Diferença da Médias (I-J) | Erro Padrão | Sig. |
|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------------|-------------|--------------|
| Processo | 1 | 2 | 0,06384 | 0,10308 | 0,810 |
| | | 3 | -0,12730 | 0,09103 | 0,344 |
| | 2 | 1 | -0,06384 | 0,10308 | 0,810 |
| | | 3 | -0,19115 | 0,07503 | 0,031 |
| Inclusão | 1 | 2 | 0,02222 | 0,12686 | 0,983 |
| | | 3 | -0,20082 | 0,11203 | 0,175 |
| | 2 | 1 | -0,02222 | 0,12686 | 0,983 |
| | | 3 | -0,22304 | 0,09234 | 0,044 |
| Participação | 1 | 2 | -0,11111 | 0,12113 | 0,630 |
| | | 3 | -0,25535 | 0,10697 | 0,047 |
| | 2 | 1 | 0,11111 | 0,12113 | 0,630 |
| | | 3 | -0,14424 | 0,08817 | 0,233 |
| Impacto | 1 | 2 | -0,05000 | 0,13358 | 0,926 |
| | | 3 | -0,19215 | 0,11796 | 0,236 |
| | 2 | 1 | 0,05000 | 0,13358 | 0,926 |
| | | 3 | -0,14215 | 0,09723 | 0,312 |
| Abrangência | 1 | 2 | 0,14658 | 0,14547 | 0,573 |
| | | 3 | -0,06616 | 0,12888 | 0,865 |
| | 2 | 1 | -0,14658 | 0,14547 | 0,573 |
| | | 3 | -0,21274 | 0,10463 | 0,107 |
| Barreiras | 1 | 2 | -0,03803 | 0,18757 | 0,978 |
| | | 3 | 0,01567 | 0,16633 | 0,995 |
| | 2 | 1 | 0,03803 | 0,18757 | 0,978 |
| | | 3 | 0,05370 | 0,13510 | 0,917 |

* A diferença das médias é significativa ao nível 0.05.

Fonte: análise dos dados coletados no SPSS

O mesmo acontece para o fator Inclusão. As escolas cujas médias diferem significativamente são as estaduais (3,75) e municipais (3,99). A média das escolas particulares (3,78) também se assemelha com as médias das demais. Isto significa que os respondentes das escolas estaduais, por trabalharem mais individualmente, não conseguem perceber os resultados inclusivos que o projeto proporciona, ou de fato, o projeto não consegue atingir efetivamente o seu objetivo. Os resultados indicam que o fato de existir um projeto que é liderado pela Secretaria de Educação Municipal, com vários atores buscando o mesmo objetivo, faz com que a percepção dos benefícios pessoais possam ser mais efetivos.

No fator Participação, as escolas particulares apresentam média menor (3,75) se comparada com a média das escolas municipais (4,00). As escolas estaduais apresentaram uma média (3,86) que não difere significativamente dos demais grupos. Talvez a diferença entre as escolas particulares e municipais neste fator seja

decorrência do fato das primeiras estarem localizadas no centro da cidade e as demandas, por atenderem um público mais privilegiado, não sejam tão diversificadas. Isto faz com que a necessidade de diferentes atores não seja tão relevante. Já, nas escolas municipais que estão em todo o município (centro, bairros e periferia) e cujo público é bastante heterogêneo, há a necessidade de envolver um número maior de atores com especialidades diferentes. Além disso, a participação das escolas particulares é menor que das escolas municipais, as quais a SMEC tem ingerência, o que também pode refletir na participação dos atores ligados a estas instituições. Apesar do número de respondentes ser pequeno para este tipo de escola, ele foi considerado porque a análise seria complementada na etapa qualitativa.

Os fatores Impacto (médias: grupo 1 – 3,80; grupo 2 – 3,85 e grupo 3 – 4,00), Abrangência (médias: grupo 1 – 3,56; grupo 2 – 3,41 e grupo 3 – 3,62) e Barreiras (médias: grupo 1 – 3,17; grupo 2 – 3,21 e grupo 3 – 3,16) não apresentaram diferenças significativas nas médias dos grupos, como já comentado. Este resultado aponta que todas as escolas, independente de ser particular, estadual ou municipal percebem os resultados para a comunidade em todas as classes sociais e as barreiras de forma muito semelhante. O fato de não existir diferença de percepção em relação a estes fatores aponta para uma reflexão: se todos os respondentes percebem o impacto e a abrangência das ações realizadas no projeto, bem como as barreiras que impactam no seu desenvolvimento, um dos aspectos prioritários para a participação das escolas reside no quesito liderança.

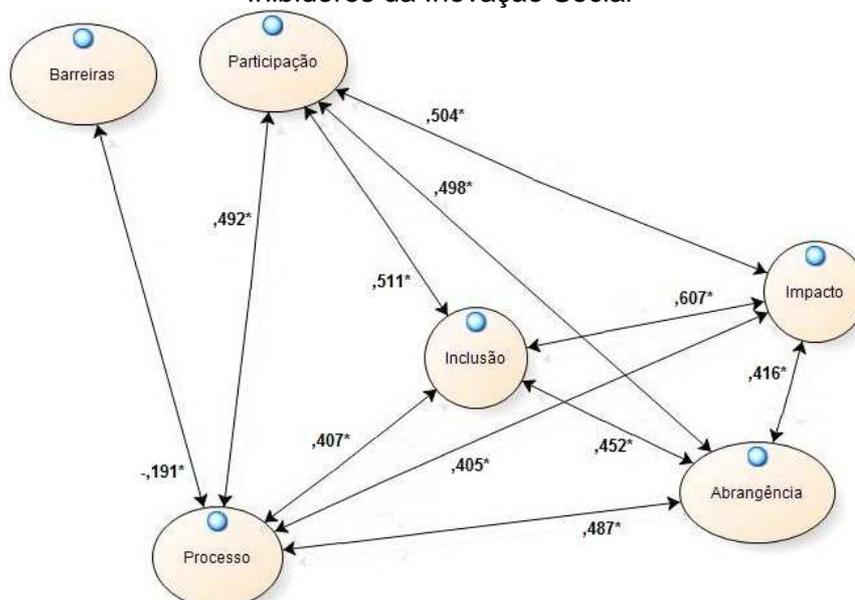
O fato do número de respondentes das escolas municipais ser bem maior que o número das demais escolas, pode ser um indício da liderança forte da SMEC, que tem maior atuação junto a essas escolas. Além disso, os resultados obtidos neste teste demonstram a importância da liderança no processo, que é bastante destacada por Taylor (1970). Este aspecto será retomado na análise da Terceira Fase.

5.4 TERCEIRA FASE – ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

A análise das entrevistas e dos dados secundários coletados na terceira fase da pesquisa são apresentados neste subcapítulo e seguem a seguinte sequência:

Contextualização da Cidade e das Escolas; Processo, Inclusão, Participação, Impacto, Abrangência e Barreiras. As categorias, com exceção da contextualização da cidade e das escolas foram definidas a partir dos fatores que emergiram da fase quantitativa. A figura 9 retoma as correlações entre estes fatores, apontando que todos os fatores, com exceção do fator Barreiras, se relacionam moderadamente, ou seja, a carga atribuída à correlação tem força média. Como já discutido na análise dos dados na etapa quantitativa, o fator Barreiras somente se relaciona com o fator Processo e, ainda, de forma fraca, ou seja, a carga atribuída á correlação é pequena. Ainda, o sinal negativo na carga indica que a correlação não é diretamente proporcional: quanto mais percebidas as barreira, pior será o processo e vice-versa.

Figura 9 – Esquema de Correlação entre Fatores Facilitadores e Inibidores da Inovação Social



* Significância 0,01 (bi-caudal)

Fonte: modelo construído a partir do software NVivo 8, baseado nos fatores extraídos na análise fatorial

Com o objetivo de preservar a identidade daqueles que foram entrevistados nas escolas, optou-se por identificar as falas pelo cargo, utilizando a numeração de 1 a 7 para diferenciar as escolas. A identificação do cargo se justifica para evidenciar diferenças nas reflexões e percepções sobre o projeto.

5.4.1 Contextualização da Cidade

O contexto da cidade foi abordado praticamente pelos funcionários da PV, com exceção da fala de uma diretora de escola municipal. Este fato é importante, pois se percebe que os demais atores, moradores da cidade, não pontuam as suas características como importantes para o desenvolvimento do projeto. Parecem mais preocupados com os problemas e necessidades que têm vivenciado nas escolas.

O coordenador da unidade da PV pondera que a cidade é fechada e conservadora e que precisa se adaptar a uma nova realidade. A cidade está crescendo e sua população não está mais composta de imigrantes italianos. Empresas de grande porte da cidade têm promovido a vinda de muitas pessoas, o que requer o desenvolvimento de uma capacidade de aceitação e respeito pelas diferentes culturas.

“É uma cidade extremamente, se tu for analisar, extremamente fechada na sua cultura, nos seus valores. Só que hoje ela tem empresas grandes, está abrigando pessoas de fora, tem uma outra cultura, outra visão. Aí sim, vem a questão dos valores: respeito, respeito às diferenças, sabe? Não é o respeito ao pai e a mãe, só aquele tradicional, o professor que eu vejo. É respeito ao outro que não tem a sua cor, respeito ao outro que tem outro sotaque, diferente, respeito ao outro que tem outra bagagem, uma outra visão, outra religião, outra crença, entende? Então assim, dentro desse contexto, o vivendo valores numa cidade que comporta esse tipo de público. Ela precisa ser revistada, são valores que tem que ser adaptados a uma nova realidade. Eu vejo isso” (Coordenador – PV).

Esta característica de comunidade fechada pode ser observada na fala da diretora da escola municipal de um dos bairros da cidade. Ela aponta que a chegada de pessoas sem a cultura da comunidade, bem como com valores diferentes prejudica o trabalho na escola. O bairro onde a escola está instalada é composto, atualmente, por um grande número de pessoas que alugam casas e que não criam raízes.

“Ai, nossa escola era uma paz. Sabe que nós íamos pra reunião das escolas, a gente podia dizer bah, na minha escola não tem isso. Meu Deus olha que diretora, na nossa escola não tem isso, não tem isso, não tem isso. De uns dois anos pra cá, né? De uns dois anos pra cá que a gente começou a ter esse tumulto. Eu digo, que a gente começou a viver esta questão de violência. Uma, porque a gente começou a receber alunos de fora, tudo gente de fora que tá vindo morar aqui.

(...)De outras cidades. Porque a nossa escola recebe, assim um bairro aqui, o pessoal é muito de aluguel. Então o pessoal vem, fica três, quatro mês, vai embora, fica e assim vai...Então assim... vem pra trabalhar e muitos também vão. E são pessoas assim, são sem regras. Eles não ter normas, eles vem de colégios assim sabe, lá na outra escola, lá na outra escola podia fazer, lá na outra escola... Então, assim, aquele aluno que a gente vê história, que a gente consegue formar, é diferente. Aluno que é nosso, de pré a oitava, é outro assunto. O nosso aluno que tá aqui já sabe, tem normas, tem regras. O aluno de fora vem, desobedece” (Diretora – escola 1).

Apesar da dificuldade para trabalhar com alguns alunos, muitos resultados positivos têm sido percebidos na cidade. A coordenadora da unidade da PV justifica a escolha de Nova Prata entre os 81 municípios com unidade da PV devido à parceria que existe com a Prefeitura e a Secretaria de Educação, bem como o resultado que as tribos do Programa TTC vêm demonstrando ao longo dos anos em que participam.

“Pelo trabalho de tribos que ele já vinha desenvolvendo dentro do município, porque o foco maior da Parceiros Voluntários, o trabalho maior que é feito pela Parceiros Voluntários é de tribos, aí por isso que ela foi escolhida entre oitenta e um municípios, né? Nova Prata foi escolhida por isso e por ter essa parceria com a SMEC, secretaria de educação, né?” (Coordenadora – PV).

A gerente de mobilização da Parceiros Voluntários participou da escolha da cidade onde seria realizado o projeto piloto. Ela apontou os vários aspectos que se foram considerados nesta escolha. Além do bom desempenho no programa TTC, foi salientada a parceria com a Prefeitura e com a Secretaria de Educação, dois fatores que ajudam a minimizar a resistência das escolas e da comunidade em relação ao novo projeto.

“E a escolha por Nova Prata foi uma escolha pelo bom desempenho que eles vinham tendo na ação Tribos nas Trilhas da Cidadania. Nova Prata é uma cidade que tem várias causas e condições que se criaram muito propícias para que tudo isso estivesse acontecendo lá. Então, a análise dos fatores de sucesso da cidade foi importante para esta decisão. Porque quando a Parceiros Voluntários nasce em Nova Prata, ela nasce com o apoio da prefeitura e da secretaria de educação e cultura” (Gerente – PV).

Outro aspecto importante ressaltado pela gerente da PV foi a história da cidade. Colonizada, principalmente, por imigrantes italianos, a cultura do estudo e do trabalho para obter sucesso, a capacidade para empreender e a valorização da família são características importantes para um projeto que objetiva desenvolver e consolidar valores.

“E claro que, é uma cidade que tem uma colonização italiana e isto também é algo que a gente não pode descartar, né. Então esta questão também é importante. Porque eu acho que os italianos tem uma coisa da valorização muito da questão do estudo, acho que tem uma coisa assim da história deles, uma coisa de acreditar que o bom desempenho na vida ou o sucesso na vida vem com o trabalho. Então, assim, tem um trabalho de estar vivo... E essa coisa da família também, dos valores, da agregação. O que os italianos fizeram foi se juntar em suas comunidades para empreender” (Gerente – PV).

A gerente da PV pondera a questão apontada pelo coordenador e pela diretora em relação à vinda de pessoas de diferentes culturas para a cidade. A metodologia Vivendo Valores pode promover uma transformação na comunidade que recebe aquele que é de fora, respeitando, aceitando e assimilando suas culturas, e, ao mesmo tempo, pode oportunizar a este “estrangeiro”, o conhecimento da cultura que a comunidade local comunga.

Outro aspecto fundamental é o comprometimento pessoal e profissional que o prefeito e a secretária da educação têm com os projetos da PV. Taylor, em 1970, já aponta a figura do líder como direcionador e coordenador do processo, capaz de aceitar as divergências e de agir como um conciliador como fundamental para o desenvolvimento de uma inovação social.

“O que eu percebo que, talvez por vir tantas pessoas de fora, se intensifique a necessidade de manutenção de uma cultura de valores para que o estrangeiro não desarrume isto, né... Talvez, é até uma forma protecionista: eu me fortaleço aqui para que esse estrangeiro não, por demais, interfira. Isso pode ser positivo e pode ser negativo. Mas percebo que, se tem uma coisa também do próprio prefeito hoje. Esse prefeito, o Vitor, ele é um prefeito que causa muitas polêmicas, ele briga com empresários, ele tem um programa de rádio. Então, ele também é uma pessoa que marca o espaço dele. E a secretária não poderia ser diferente. Mas eu não consigo sentir que seja algo que marque em benefício próprio. Tá marcando em benefício de todos” (Gerente – PV).

Este comprometimento pessoal e profissional com o social reflete-se no reconhecimento nacional por meio dos prêmios que a Prefeitura recebeu: Prêmio de

Melhor Gestão em 2010. Há uma grande preocupação da gestão municipal em levar para o município programas que geram benefícios sociais em outras comunidades.

“E, assim, se a gente for pensar, a prefeitura de Nova Prata já ganhou prêmio de melhor gestor, a prefeitura de Nova Prata já foi reconhecida com o prêmio da merenda escolar, a prefeitura de Nova Prata fez com que uma ação de voluntariado, que nasceu em Canoas, replicou em Esteio e São Leopoldo e agora replicou lá se tornasse uma política pública, porque a secretária viu isso e disse “nós temos que levar isso pra lá”. Então, o que eu percebo é que eles, como italianos, são ávidos por desenvolvimento e crescimento. Mas também sabem, exatamente, quem brinca e quem não brinca, né?” (Gerente – PV).

Todos os aspectos apontados estão relacionados com a dimensão Campo, descrita por Cloutier (2003) e André e Abreu (2006): as condições do ambiente e dos envolvidos irão influenciar no desenvolvimento e implantação da mudança. As condições encontradas em Nova Prata podem reduzir a resistência ao projeto, permitindo que o início das atividades, bem como seu entendimento fique facilitado.

5.4.2 Contextualização das Escolas

O município de Nova Prata conta com uma rede de 17 escolas, sendo distribuídas em 3 escolas municipais de educação infantil, 5 escolas municipais de ensino fundamental, 3 escolas estaduais de ensino fundamental, 2 escolas municipais de ensino médio, 3 escolas particulares de educação infantil e 1 escola particular de ensino médio. Destas, apenas três escolas não participam do programa TTC (2 escolas estaduais de ensino fundamental e uma escola particular de educação infantil) e duas não participam do projeto Criança Século XXI (uma estadual de ensino fundamental e uma particular de educação infantil), apesar da coordenadora da unidade da PV ter visitado todas as escolas, apresentado o projeto e convidado para participar. Há, também, um desconhecimento sobre o trabalho da PV, gerando dificuldades no acolhimento dos projetos, pois algumas escolas não sabem como colocá-los em prática. Cabe à unidade local definir ações que divulguem o trabalho, os objetivos e as metodologias disponíveis.

“É todas, mas ainda não, não conseguimos, então algumas colocam a dificuldade no financeiro, porque a gente tem que sair pra fazer alguma ação mas essas dificuldades ali, já foi passadas pra elas que não tem mesmo, não tem porque ter essa dificuldade, porque no primeiro momento teve uma escola estadual que ela achava que a Parceiros Voluntários, ela encaminhava voluntários pra dentro da escola mas não é... é usar os alunos deles pra ser voluntário dentro da própria escola, então ainda falta as vezes...” (Coordenadora – PV).

É importante lembrar que a SMEC não gerencia estas escolas (uma é estadual e a outra particular) e, por isso, não pode influenciar na tomada de decisão dos projetos que são adotados e desenvolvidos. Este pode ser um dos fatores importantes nesta análise, já que os autores apontam a liderança no projeto como um fator muito importante para o seu desenvolvimento.

No início do ano letivo, as escolas elaboram um projeto que será desenvolvido durante todo o ano. No final de 2010, as escolas, de forma individualizada, estavam analisando o tema gerador do projeto do ano de 2011, a partir da realidade que estavam vivenciando. Nas entrevistas, percebe-se que todas as escolas precisavam trabalhar o tema Valores.

“Todos os anos a gente escolhe um tema. Um tema gerador do projeto e este ano é “Valores na Escola - Arte de Bem Fazer e Bem Viver” então a gente pensou em trabalhar valores, porque os valores hoje em dia estão muito esquecidos, né, por grande parte da população, então assim, a escola tem o dever de trabalhar nele formar as crianças né como melhores cidadãos, pessoas mais dignas mais comprometidas com o meio ambiente, trabalhar a questão da discriminação, de ajuda ao próximo, a questão da solidariedade, acho que a escola não pode deixar apenas no papel né, tem que fazer parte da rotina escolar, da proposta inclusive do projeto principal e da proposta pedagógica da escola. Então assim, por mais que ele mude, todos os anos tem um projeto diferente, os valores estão sempre incluídos dentro dos projetos da nossa escola” (Diretora – escola 7).

O quadro 17 apresenta os nomes dos projetos realizados no Programa TTC e no Criança Século XXI em cada uma das escolas participantes.

Quadro 17 – Relação dos nomes dos projetos realizados em cada escola do município

| Escola | Programa Tribos nas Trilhas da Cidadania | Projeto Criança Século XXI |
|----------------------------------|---|--|
| E.M.E.F. Ângela Pelegrini Paludo | Tribo Dando Asas à Imaginação | Cultivando valores, vivendo melhor |
| E.M.E.F. Guerino Somavilla | Tribo Guerino Somavilla | Mexa-se: Só você pode mudar |
| E.M.E.F. Caetano Polesello | Tribo Caetano Polesello | O que eu desejo para o meu futuro, construo agora com minha família e com minha escola |
| E.M.E.F. Pe. Josué Bardin | Tribo Atitude | Viva e deixe viver |
| E.M.Ed.Inf. Primeiros Passos | Tribo Primeiros Passos | Vivendo Valores desde os primeiros passos |
| E.M.Ed.Inf. Recanto da Alegria | Tribo Recanto da Alegria | Somos pequenos, mas com grandes valores construímos com alegria nosso recanto |
| E.M.E.F. Reinaldo Cherubini | Tribo Sementes da Paz | Em cada sonho há uma realidade, em cada realidade há uma história |
| E.M.Ed.Inf. Um Pedacinho do Céu | Tribo Pedacinho do Céu | Vivendo Valores na Pedacinho de Céu |
| E.E.E.F. André Carbonera | Não participa do programa | Vida: Você pode torná-la melhor cuidando do meio ambiente. Vida: Você pode torná-la melhor cuidando do seu coração. Vida: Você pode torná-la melhor cuidando da sua saúde. |
| E.E.E.F. Fernando Luzzatto | Não participa do programa | Não participa do projeto |
| E.E.E.M. Onze de Agosto | Tribo Explosão Jovem | Onze de Agosto rumo à sustentabilidade, a química da vida |
| E.E.E.F. Reinaldo Cherubini | Tribo Guardiões da Paz | Valores na Escola: a arte de bem viver e bem fazer |
| Instituto de Educação Tiradentes | Tribo Feras do Tira | Instituto Tiradentes e a vida no planeta |
| E.Ed.Inf. CECI | Tribo Vigilantes da Natureza | Construindo Valores com a CECI escola de educação infantil |
| E.Ed.Inf. Pequenos Passos | Não participa do programa | Não participa do projeto |
| E.Ed.Inf. Sonho Encantado | Tribo Sonho Encantado | Ensinando Valores Construindo Vencedores |
| Colégio Nossa Senhora Aparecida | Tribo Fazer é Acontecer | Solidariedade e Valores |

Fonte: dados secundários

O fato do projeto TTC estar acontecendo na escola pode facilitar o desenvolvimento do projeto Criança Século XXI. Isto se dá porque:

- a) Em algumas escolas, as crianças querem participar das tribos, mas a metodologia não é adaptada à faixa etária. Isto gera expectativa em relação a um trabalho no qual elas possam se inserir.
- b) Existe uma receptividade aos projetos de desenvolvimento do voluntariado, pelo fato da comunidade escolar perceber os resultados que as ações produzem, bem como pelo apoio da secretaria de educação do município que é gerenciada, neste momento, por uma das responsáveis pela criação da unidade da PV em Nova Prata. A liderança, nesta situação, é fundamental para o desenvolvimento de um projeto.

Como ponto de partida de um projeto, é necessário identificar as necessidades e demandas da comunidade na qual o projeto será desenvolvido. Aqui, é necessário que os líderes e proponentes do projeto façam uma escuta com os atores que estão envolvidos diretamente com aqueles a quem se quer atingir. Este momento, de buscar subsídios para adaptar o projeto à realidade da cidade, aconteceu após a SMEC ter aceitado a proposta da PV. Na capacitação para os professores, quando foi realizada a atividade em grande grupo e nas entrevistas, pode-se perceber particularidades do contexto. Nas entrevistas realizadas com os atores envolvidos diretamente com a escola (direção, supervisão e professores), observa-se que a clientela das escolas é bastante heterogênea, havendo uma defasagem na educação para valores. Algumas famílias ainda buscam educar seus filhos com limites e valores.

“Assim ó, os meus são bem radicais quanto a combinado, se eles ti fizeram um combinado e não foi cumprido, meu Deus. Por menor que seja, até assim ó, se a gente combinar, hoje eu vou sentar nesta ponta da mesa, tem que cumprir. Então assim ó, o que eu observo é que, noção de responsabilidade, né? E de moral, digamos, de palavra. Porque eu combinei isso, é isso. Eu já, claro, cobrava bastante né, só que assim ó, eu observo que por causa dessas atividades da escola e... até o que a professora faz em sala de aula, coisa assim ó, meu Deus, tipo, não dá pra esquecer um dia o trabalhinho, não dá pra esquecer um dia o livro da biblioteca. Então, eu achei interessante porque a responsabilidade é em primeiro lugar, né?” (Mãe de aluno – escola 3).

Por outro lado, há muitas famílias que não estão dando conta de passar às crianças valores importantes para um convívio social. Assim, a escola percebeu que

precisa assumir o protagonismo deste processo, retomando o tema para que a convivência dentro da sala de aula possa melhorar e, então, esta mudança de comportamento seja adotada também na comunidade.

“Não adianta, a gente tá trabalhando aqui e em casa ao contrário, né. Em casa acho que, tipo assim, dá de entender que eles criticam o trabalho da gente... Então imagina, em casa deve falar horror. Porque não fazem nada, porque não cuidam, porque aquela gente, porque isso, porque aquilo, né” (Diretora – escola 1).

“Ah não, se alguém te bate, tu então revida. Um pai também disse, se te batem, tu bate também, sabe como é que é...” (Diretora – escola 1).

“A gente tá fazendo alguma mudança aqui, mas também não adianta aquela mudança aqui de 4, 5, 6 horas por dia e depois em casa os pais veem só se as crianças estão vivas e deu. É bem preocupante isso aí” (Diretora – escola 4).

Este problema na base educacional dos alunos acaba gerando problemas de indisciplina que influenciam o ambiente escolar. Por isso, é preciso que se trabalhe aspectos mais comportamentais e de convivência nas escolas, integrando as famílias para obter resultados mais abrangentes.

“É aquele grupo de cinco, aquele grupo de cinco, seis, que, que estragou com todo mundo. Essa turma ano que vem, que nós tivermos todos eles aqui de novo, eu não sei” (Diretora – escola 1).

“Por causa da necessidade assim de, é, querendo unir mais a escola e a família. A gente sabe que tem um distanciamento, né, que vem pra escola, e os pais, eles percebem, ele pensam que a escola é responsável por eles. E eles tem bastante problemas de relacionamento, de conduta e em função disso nós pensamos em trabalhar nesse ano” (Coordenadora Pedagógica – escola 2).

Outro problema enfrentado, em especial nas escolas municipais localizadas em bairros mais afastados ou na periferia, é a presença de alunos fora da idade escolar em séries do ensino fundamental. Isto acaba gerando conflitos e desvios de comportamento, além de dificuldade para a aceitação de muitos trabalhos que a escola propõe, pois os interesses não são comuns, as experiências já vivenciadas são bem diferentes.

“...e esses ainda tão meio fora da faixa etária também, tão na sexta série com 16 anos, podiam tá lá já terminando o segundo grau...” (Diretora – escola 1).

“A gente tem aqueles alunos, sabe, fora da idade escolar na 8ª série” (Diretora – escola 4).

“Tem ainda aqueles que estão fora, sabe, é difícil de... Tem alguns aí que não tão nem aí. Nós temos alunos assim, bem desinteressados” (Vice-diretora – escola 3).

Além da idade, outro complicador é o fato de alguns alunos expulsos de algumas escolas serem encaminhados por ordem do juiz para estudarem em outras

escolas. Nestes casos há muitos agravantes: o fato de chegar na escola com um rótulo de aluno problema, a revolta que aparece nas atitudes agressivas e desinteressadas, a rejeição de colegas e professores. Todo este cenário precisa ser trabalhado na escola para que este aluno se integre ao grupo e, conseqüentemente, possa ter um aproveitamento desejável.

“É daí, quando depois a gente recebeu um aluno que por ordem do juiz... Que só atrapalha os outros” (Diretora – escola 1).

“Nós já tínhamos assim, vários casos que a gente recebeu de alunos que foram inclusive assim, alunos desacreditados, que a gente recebeu via juiz. Não deu certo numa escola, colocam na outra e a gente já recebe eles rotulados, a gente tenta uma forma diferente de tratá-los e assim é impressionante... Teve um caso específico que eu me lembro, que já saiu até da escola, já concluiu EJA e foi pro ensino médio. Ele foi praticamente, expulso, um abaixo assinado de uma outra escola que não queriam ele como colega dos filhos, uma história bem triste. Chegou na nossa escola foi um problema, violento no início, ele não tinha respeito por ninguém, nem por colegas, professores nem nada, e a gente tentou através da conversa de puxar ele para ajudar” (Diretora – escola 7).

Diante deste cenário, as direções das escolas percebem a necessidade de conhecer melhor a história de vida de cada aluno, conhecendo o contexto em que está inserido, para valorizar as competências que possuem e respeitar as diferenças. Cada aluno é reflexo do ambiente em que vive, vindos de diferentes tipos de família, com pais muito envolvidos ou desinteressados e exemplos diversos que refletem ou não valores necessários para a formação integral e ética do cidadão.

“Eu sempre digo pras professoras que o ideal seria assim ó, a gente não tem um serviço de psicólogos na sala de aula. Temos o serviço de orientação que até a professora está afastada, quase durante todo o ano por problemas de saúde. Mas eu gostaria de sentar, nós temos 350 alunos, com cada um deles e ouvir história de vida. Então assim ó, tem muitos casos que a gente nem imagina que eles vivem em casa na família. Então eles tem problema de indisciplina, eu diria que eles são bons demais pelo que eles tem. Então assim ó, falta isso sabe... Eu soube também de cada história que “ai, tinha que fazer alguma coisa diferente”, sentar com cada fulaninho e ouvir a história e tentar ajudar”. (Diretora – escola 7).

Porém, a situação desejada pela diretora é utópica, pois a grande maioria das escolas não conta com profissionais especializados. Também, não é possível exigir que os professores façam este tipo de atendimento, por falta de preparo e pelo curto tempo disponível para trabalhar os conteúdos programáticos, bem como pela falta de um maior envolvimento em cada escola justificado pela carga horária total ser

cumprida em diferentes escolas. Além disso, parte do grupo docente está desmotivada e realiza somente as atividades que são obrigatórias para sua função.

“Então eu digo: a gente ganha mal, muito mal. É desvalorizado, é. É desrespeitado, é. Os pais não estão nem aí, a comunidade também não reconhece como deveria. Mas assim, a gente escolheu esta profissão e os alunos não têm culpa. Os alunos não têm culpa disto. Existe aqui uma desmotivação muito grande por parte dos professores, essa altura do ano eles estão cansados, cansados e os alunos assim já não, né... Mas ao mesmo tempo, eu ainda sou muito otimista... Se a gente participa de uma palestra, veja por nós, se o assunto não está interessante o que acontece com uma palestra com grande numero de professores? Eles vão ficar conversando. Os alunos é a mesma coisa, se a aula não interessa, não ta interessando, tem que mudar. A própria história da Inclusão Digital porque a gente colocou aquele projeto ali? Porque quem deveria ocupar o laboratório de informática são os professores que deveriam levar e ocupar este tempo. É uma cultura digital e cultura digital não é opção, é obrigação hoje em dia. E eles não vão” (Diretora – escola 7).

Esta realidade aponta para a necessidade de trabalhar com os alunos aspectos comportamentais que não estão explícitos nos conteúdos programáticos dos Projetos Pedagógicos. Como não é possível atender de forma individualizada cada aluno, uma das soluções viáveis para tentar minimizar a situação que as escolas deste município está vivenciando é trabalhar de forma mais geral e abrangente, envolvendo todos os alunos, com a retomada de valores sociais e éticos. Os autores que estudam o tema e que foram citados no referencial teórico defendem que para uma inovação social acontecer, é fundamental que o projeto tenha como ponto de partida uma demanda ou uma necessidade da comunidade. Assim, percebe-se que havia, no início do projeto, uma realidade que necessitava de interferência e a metodologia apresentada à SMEC pela PV poderia atender a esta necessidade.

5.4.3 Processo

Este primeiro fator, formado a partir da análise fatorial, está dividido em 5 itens: planejamento, execução, facilidades e sugestões para a continuidade do projeto e para manter a motivação dos diferentes atores. Todos estes itens estão relacionados ao processo da inovação social, sempre baseados na análise das necessidades, demandas e características do local onde será implementada (que foram apontadas no contexto da cidade e das escolas).

O **planejamento** das atividades nas escolas aconteceu de forma bastante flexível em relação à SMEC e à PV. As duas líderes atuaram mais em nível apoiador e, principalmente, quando solicitadas. As atividades realizadas nas escolas foram definidas, principalmente, pela equipe diretiva e docente. Como os kits de livros com a metodologia utilizada no projeto não foi entregue às escolas, porque não houve verba para este material, esta flexibilidade foi, ainda, mais importante. Desta forma, cada escola precisou adaptar o planejamento conforme suas necessidades e os recursos disponíveis.

“Foi a direção, junto com os professores, da orientação também, né, a coordenadora. Todo mundo junto. A gente se reuniu, né, e decidiu o que ia trabalhar” (Vice-diretora) – escola 3).

“A gente discutiu no início do ano e desde o ano passado. Todos os professores, a gente sempre faz reunião.. Todos juntos, né, coordenação, direção...”(Coordenadora pedagógica – escola 2).

Em uma das escolas, cujo grupo de professores tem a carga horária bastante dividida com outras escolas, a direção assume o planejamento. Para elaborar o roteiro das atividades a serem realizadas, a equipe diretiva consulta professores e líderes de turma para levantar demandas e necessidades. A partir daí, elaboram o planejamento e apresentam ao grupo de professores para conhecimento e aprovação.

“Sim, até no final do ano agora nas últimas reuniões a gente faz um questionamento com os professores, com os alunos líderes, que seria interessante a gente dar continuidade no ano que vem. O projeto leitura, faz 5 anos, se eu não me engano, é leitura, leitura, leitura, leitura, valores estão sempre inclusos nos nossos projetos. Este ano o termo teve ênfase maior até no tema valores, mas a leitura está inclusa aí, mas aí a gente conversa com os professores, mas nós da direção da coordenação nós montamos o projeto” (Diretora – escola 7).

Muitas vezes, esta direção é criticada por apresentar o planejamento pronto. Dois aspectos são importantes neste caso: o primeiro refere-se à necessidade da apresentação de um projeto já definido devido ao pouco tempo disponível dos professores na escola. A maioria tem sua carga horária semanal distribuída em várias escolas, o que pode prejudicar a formação de uma visão mais aprofundada do grupo de alunos e suas necessidades, bem como o envolvimento com as atividades de planejamento e execução do projeto. Por outro lado, a elaboração do planejamento envolvendo sempre as mesmas pessoas e um grupo restrito pode

reduzir a quantidade de ideias e de possibilidades de atividades. O envolvimento de um número maior de pessoas e, principalmente, participante de diferentes grupos, pode enriquecer o projeto e torná-lo ainda mais aderente às necessidades da comunidade como um todo.

“...às vezes as gurias até me cobram, ta dando muito pronto, ta dando muita idéia. Mas o que eu percebo assim ó, que hoje em dia a gente tem que facilitar bastante, que nem por exemplo, assim a feira literária que aconteceu na sexta-feira. A princípio uma feira, assim, valores, mas ela tava muito ampla e quando a gente sentou com os professores e sugeriu uma atividade diferente, “quem sabe vamos usar fábulas, as lendas, o que tem dentro disso, ela ficou melhor, então assim ó, em função de os professores terem muitas escolas a gente tem que facilita bastante a vida deles, né, então, é o tipo de coisa assim que moldando, reajustando né pra dar certo” (Diretora – escola 7).

Os entrevistados relataram que houve pouca participação dos alunos e dos pais no planejamento, bem como no processo de sugestão de ideias. Um dos motivos para a pouca participação é que o projeto ainda é bastante novo e, tanto os pais quanto as crianças ainda não se sentem seguros para indicar algumas atividades e podem não ter, ainda, o entendimento claro do projeto. Este fato prejudica um pouco o desenvolvimento da inovação social, pois todas as ideias propostas precisam surgir de percepções da direção e professores. As coordenadoras pedagógicas da SMEC relatam que, mesmo os pais não apontando necessidades e colaborando com ideias, os professores conseguem perceber as demandas por meio do comportamento, reações e falas dos alunos. A partir daí, surgem *insights* para o trabalho.

“Não, os alunos só participaram das atividades... E depois teve também as apresentações, né” (Professora – escola 1).

“É, e que muitas vezes já são percebidos pela escola, porque até quando se organiza assim os encontros, a gente ouve as direções. Então, é o seu dia a dia, elas recebem estes alunos, elas já vêem onde está a carência maior. É claro que não existe uma tão específica pra isso, mas no dia a dia já são percebidas as necessidades e o que tem por trás desta criança... o que tá faltando lá em casa...” (Coordenadora pedagógica – SMEC).

Por outro lado, os entrevistados ressaltaram que as crianças, apesar de não contribuírem com muitas ideias, são muito receptivas e gostam de participar do planejamento a partir de motivações geradas pelos professores. Em compensação, os jovens participam pouco, com exceção daqueles que participam das tribos. Estes últimos gostam de dar sugestões de atividades e vê-las implementadas.

“Nossa, muitas ideias, a questão até que as crianças até se empolgaram muito, assim, só de chegar na escola e tu ver colorido, sabe que tu tá trabalhando alguma coisa, eles se animam, ainda mais os pequeninhos. Os grandes muitas vezes até não dão muita importância...” (Professora –escola 1).

“Bom, o projeto ali do hospital, eu tive a ideia junto com a Miriam, orientadora, e aí eu botei em prática lá na Parceiros, eu fui ajudar a coordenadora lá da Parceiros Voluntários. Daí quando a gente começou a ir no hospital a gente fez reunião com os outros parceiros e a gente foi pegando minutos e toda a segunda-feira, às vezes quarta, a gente ia” (Grupo focal – escola 3).

Apesar de haver proatividade na busca de soluções para as ideias que surgem, os alunos que participam das tribos ainda não têm iniciativa para agendar reuniões e promover momentos de discussão. O interessante é que esta escola tem uma orientadora com carga horária para trabalhar com a tribo e, apesar disto, os alunos relatam que não estão acontecendo as reuniões com um periodicidade adequada.

“Aluna A: Nós é que temos que sugerir (as ideias)...

Aluna B: É, mas a gente não fala... Por que não fazem reunião...” (Grupo focal – escola 3).

Foi possível perceber que em uma das escolas na qual o CPM (Círculo de Pais e Mestres) é ativo, houve uma sugestão de atividade feita pela mãe de uma aluna. Um dos motivadores para a participação pode ser a percepção de que a escola é aberta às ideias, já que o CPM tem espaço para atuar. Por outro lado, demonstra a importância do engajamento de grupos organizados ao projeto, proporcionando o surgimento de novas ideias. Outro aspecto importante neste caso a ser considerado é a localização da escola, que fica no centro da cidade e cuja clientela reside nas redondezas. Um dos aspectos apontados por uma das professora que leciona em uma escola de bairro foi o nível cultural das famílias. Nesta escola, os pais são mais reativos e esperam que a escola proponha atividades.

“Há pouco tempo, uma mãe do 3º aninho, da classe de uma criança pequena, sugeriu de fazer uma campanha de “dê carinho ao seu bichinho” que surgiu, a filha teve a idéia e a mãe procurou a escola pra fazer esta campanha. Então a gente fez uma campanha de doação de ração pra gatos e cachorros pra doar para a Associação Protetores de Animais em Nova Prata” e teve um momento que eles trouxeram os bichinhos de estimação pra escola, fizeram uma festa cada um com o seu, valorizando também os animais e tendo cuidado com eles toda a questão dos animais, trabalhando responsabilidade. Essa idéia já participa da feira, a gente montou um estande aonde a gente conseguiu 4 cachorrinhos desta Associação, 2 a gente conseguiu com que fossem doados e os alunos mesmos que cuidaram, que montaram, aí tinha as normas de como fazer os cuidados quando se adota um animalzinho de estimação e aí arrecadaram um monte de ração, a gente conseguiu ajudar a associação. A mãe que procurou e a idéia era da filha, 9 anos” (Diretora – escola 7).

“Não (participam). Eu não sei... Talvez seja pelo nível de... Talvez pela cultura deles. A gente já implantou na escola a Bolsa Literária Ler Mais, que vai pra casa os livros pros pais lerem. Talvez assim, porque são pais que vão trabalhar e voltam.. Tipo, eles não interagem assim, ao meio do estudo. Falta cultura pra eles, assim, pra chegarem ao ponto de virem pra escola e solicitarem a algum profissional, dizer ‘ah, fulano de tal’. E geralmente quando a escola faz esses trabalhos, a gente tem que fazer um trabalho bem grande pra convidar, para que venham. Daí talvez por causa disso que talvez falte um pouquinho, não digo estudo...” (Professora – escola 5).

Uma das mães de aluno corroborou com a visão dos professores quanto à percepção em relação aos pais: eles realizam as atividades que são enviadas para casa, mas não colaboram trazendo sugestões e ideias de trabalhos. O motivo alegado foi a falta de tempo para participar e se integrar na rotina da escola.

“Acho que não da idéia, assim. E daí tipo assim, os caderninhos que vão pra casa, tipo, na minha turma, eles fazem, ajudam a fazer, as vezes escrevem o que a criança desenhou, coisa assim. Mas eles colaboram, assim. Acho que é falta de tempo dos pais, né, porque eles trabalham, e aquela coisa. As vezes chega aqui as 6 da manha sai as 6 da noite, né, então tem casa, por exemplo, a mulher tem tudo pra fazer, e mais o filho, e não tem tempo nem de pensar às vezes, não sobra mesmo o tempo, né” (Mãe de aluno – 5).

Além da participação da direção, das coordenações, dos professores e de alguns pais e alunos, a Unidade da Parceiros Voluntários também sugeriu atividades a partir de oportunidades que foram surgindo. Vale lembrar que a PV não participou dos momentos de planejamento nas escolas, mas na medida em que foram surgindo eventos alinhados com a proposta, estas atividades foram apresentadas às escolas participantes do projeto e receberam adesão total.

“A feira do desapego foi uma ideia de Porto Alegre. Daí a Anamaria foi um dia pra lá e ela trouxe a ideia pra cá. A gente fez diferente, tal... Ela contou com o apoio da CIC, uma instituição local. E daí a gente foi, outras escolas também foram lá ajudar a montar, lá, o lugar, a separar as coisas... E depois, quando a feira aconteceu todo mundo foi ajudar a atender as pessoas, né” (Grupo focal – escola 3).

Mais do que colaborar com ideias, a participação da PV no planejamento foi relacionada ao alinhamento e aceitação do projeto junto ao município de Nova Prata. Além disso, ficou com a responsabilidade de promover a capacitação dos professores, trazendo a palestrante do Instituto Vivendo Valores, de São Paulo. Como o contato com a instituição detentora da metodologia era feito pela PV, a unidade também repassava às escolas textos e experiências vivenciados em outras realidades que podiam servir de inspiração para novas atividades.

“A gente teve várias atividades. Teve uma primeira reunião com a secretária, de mobilização do assunto do Criança Século XXI. A gente teve uma atividade que então a gente levou mais detalhadamente o projeto para a equipe técnica, que foi a segunda reunião que assumiria este projeto em parceria. Depois nós tivemos uma primeira reunião com os diretores das escolas e aí foi já o que nós chamamos de um Primeiro Seminário, porque ali nos já passamos e já fizemos algumas das dinâmicas e das atividades que vão mostrando o que é trabalhar com valores. E depois nós tivemos então o seminário grande com mais de... acho que a gente chegou a ter uns 80 professores neste primeiro, talvez 100, cento e poucos professores que tiveram... Acho que foram 124. Se eu não me engano, acho que é isso, que tiveram fazendo este trabalho de capacitação e tendo este aprofundamento do que que foi feito, né? E depois a gente teve, aí sempre por intermédio da Parceiros Voluntários lá de Nova Prata, o envio de textos, o envio de alguns materiais e a própria Anamaria também visitando e conhecendo um pouco mais como era um pouco mais essas coisas, como era o trabalho. Uma outra coisa que a gente estimulou também é o fato da gente ter relação com o Instituto Vivendo Valores, que é o detentor da metodologia, a gente às vezes também repassava algumas coisas do instituto direto pra Anamaria passar para as escolas. Por exemplo, lá no jardim Ângela, em São Paulo, eles fizeram uma atividade que foi a Primavera de Valores. Então, estas dicas também a gente fazia este movimento de compartilhar a ponto de que, em 7 de setembro, as escolas, o desfile, teve um desfile temático, no tema de valores Humanos, aonde as escola desfilaram com os valores. Então, isto também foi uma inspiração que veio a partir deste trabalho” (Gerente – PV).

Outro papel importante da PV no planejamento do projeto foi o convite às escolas que não fazem parte da rede municipal de ensino e, por isso, não são subordinadas à SMEC.

“Não existe um convite específico da secretaria de educação do município... seria mais da Parceiros. A Parceiros que nos falou deste curso e até nos pediu para fazer, mas a escola tem seu próprio projeto, mas a escola não trabalha ligado ao município, tem seu próprio projeto” (Professora – escola 7).

Da mesma forma que a PV, a SMEC também não participou do planejamento das atividades específicas das escolas. Sua participação se deu em relação à mobilização dos professores para a capacitação, na disponibilização de recursos humanos para palestras e trabalhos específicos e recursos financeiros, quando disponíveis no orçamento.

“A parte da secretaria ficou mesmo de organização pra vinda do projeto pra cá. Então, assim, a mobilização, sabe... Toda esta questão de como era recesso, férias, então tinha que mandar cartinha pra casa de cada profe. Então, assim, a secretaria ficou mais com esta questão de mobilizar o pessoal, sensibilizar pra poder vir. E planejamento também ficou a cargo da escola” (Coordenadora pedagógica – SMEC).

É interessante observar que nenhum entrevistado das escolas apontou a participação dos líderes do projeto no planejamento. As palestras oferecidas pela SMEC e o auxílio prestado pela PV foram decorrência de solicitações das escolas, ao invés de percepção das necessidades pelas líderes do projeto.

Os autores apontam para uma participação de diferentes atores e, principalmente, daqueles que são alvo principal da inovação social. Espera-se que este projeto se torne um programa nas escolas e que, à medida que o tempo passe, os pais se sintam mais engajados e comecem a participar ativamente da comunidade escolar.

Na **execução** das atividades programadas para o projeto, os atores se engajaram com diferentes intensidades. A grande maioria dos professores atuou no projeto, principalmente, porque este foi o tema escolhido como pano de fundo em todas as escolas, tanto municipais, quanto estaduais e particulares (com exceção daquelas já citadas anteriormente).

A participação dos alunos foi bastante positiva. O engajamento aconteceu, principalmente, nesta fase, já que o público alvo do projeto era em primeira instância os alunos. Quanto aos pais, a participação melhorou ao longo do ano, mas o resultado ainda não é o esperado. A participação em palestras de formação tem sido mais efetiva; caso os pais tivessem 100% de participação nas palestras promovidas

pela SMEC, estariam participando do sorteio de um *notebook*. Este prêmio foi usado como motivador e, a partir do momento que os pais começaram a comparecer, percebiam a importância dos temas na sua rotina familiar. Outras escolas usam como estratégia a promoção das palestras nas datas em que os pais são “obrigados” a comparecer na escola, como a entrega das avaliações trimestrais.

“Com pais a gente oferece palestras a participação não é muito grande né, difícil de fazer os pais virem para a escola. Então o que eu costumo fazer na nossa, uma entrega de boletins e uma palestrinha rapidinha antes, então é uma forma de chamar que os pais participem a gente já fez, acho que foram feitas 3 palestras pros pais este ano voltada para a questão de valores na família, a relação família e escola, a importância dos pais participarem da vida escolar dos filhos e os professores também participam das formações” (diretora – escola 7).

Destaca-se que a maior participação está mais relacionada às necessidades de manutenção da escola. Poucos se envolvem com o projeto, no planejamento e surgimento de ideias. São mais reativos e atuam quando solicitados.

“São pais de alunos, quando a gente precisa fazer uma roçada ou conversar com os alunos. Até estes dias veio uma mãe na sala de aula da turma da manhã contar como era no tempo dela, o tempo dela que era meu tempo também, não existia esta história de computador e que agora tá mudado, então pra que eles percebam a diferença que era de antigamente e agora” (Diretora – escola 4).

“É uma escola que participa muito. Assim, tem aqueles que não participam nunca, mas tem os que participam sempre. Então, se olhar pro pátio da escola, que é enorme, quase sempre são eles que vem pra limpar, pra arrumar. Se precisar na cozinha, quando as domésticas não estão aí. Elas vem, fazem a merenda, ajudam na limpeza. É bem participativo” (Coordenadora pedagógica – escola 2).

Nas escolas de educação infantil da rede municipal a participação dos pais é boa. As causas para isto acontecer pode estar relacionados com a idade das crianças (de 0 a 6 anos) e, também, com o fato da coordenadora pedagógica das três escolas ser a mesma e, por isso, a construção do planejamento estava bastante alinhado e aberto para a participação dos pais.

“A gente procurou trabalhar junto com a família também os valores, eles levavam atividades para casa, tarefas de casa né, o dado dos valores, a gente fez a cortina dos valores, que daí cada criança levou pra casa os valores pra representar, depois a gente montou a cortina, tá foi muita coisa que agora num...pra tentar engajar os pais no projeto...” (Coordenadora pedagógica – escola 6)

“Eles falam.. Falam geralmente quando vai atividades pra casa.. No dia seguinte eles comentam ‘ah, foi bem legal a atividade, gostei, vocês podem mandar mais vezes’. Ninguém reclamou” (Professora – escola 5).

A coordenadora pedagógica de uma das escolas, cuja localização é mais afastada da cidade, enfatizou que o envolvimento dos pais é bom. Ela julga que isso acontece porque a escola está bem aberta. Além desta abertura citada por ela, percebe-se que a escola se caracteriza por ser uma “grande família”. Inclusive, o prédio da escola foi construído pela comunidade local; a prefeitura cedeu o material e os pais a construíram. Isto faz com que todos se sintam parte daquela instituição e participem ativamente.

“Tem bastante envolvimento, então, do pais. Nós temos aquele projeto Amigos da Escola e tem um grupo de mães que lidera e que faz trabalho na escola, então envolve... Eles participam muito. Eu acho que os pais se sentem bem valorizados, bem integrantes, eles fazem parte da escola, não é fechada” (Coordenadora pedagógica – escola 2).

Em relação à participação da comunidade, os entrevistados apontaram que a participação foi praticamente nula. Como justificativa para esta falta de engajamento da comunidade pode-se citar o fato do projeto estar no seu primeiro ano, havendo pouco conhecimento sobre objetivos, execução e resultados. Acredita-se que, na medida em que a comunidade conheça o trabalho realizado, o engajamento comece a crescer. Murray et al. (2010), quando apresenta as fases para desenvolvimento de uma inovação, justifica a importância do piloto para conhecer a realidade e adaptar a proposta ao contexto, bem como para promover o conhecimento do projeto, minimizando a resistência.

Durante a execução do projeto, as escolas da rede municipal ressaltaram o apoio recebido da SMEC e o apoio de palestrantes voluntários. Quando solicitada, a SMEC fornece material necessário para a realização das atividades, bem como disponibiliza profissionais especializados nas áreas nas quais a escola está tendo maiores dificuldades (psicólogo, assistente social, psicopedagogo) para auxiliar na busca de soluções.

“A gente teve a participação da assistente social, da psicóloga, que são profissionais do município... Teve a psicóloga, a assistente, e o financeiro, sempre quando a gente precisou comprar materiais, pra desenvolver as atividades pedagógicas, a escola sempre nos atendeu. Então teve o apoio necessário, sempre amparados” (Professora – escola 5).

“Na secretaria de educação a gente pode contar com o apoio da psicóloga, da psicopedagoga, as gurias lá sempre que a gente precisa de alguma coisa, tem a parceiros, passeias a gente pode contar com elas, eu acho que os pais, da família, da direção, quando precisa adquirir algum material, alguma coisa para realizar as atividades...” (Coordenadora pedagógica – escola 6).

Um apoio importante recebido para o projeto TTC, anterior ao Criança Século XXI, foi a alocação de horas/aula para um professor coordenador do projeto na escola. Aquelas escolas que possuem este benefício ressaltam a importância deste profissional pensando o projeto como um todo e buscando novas oportunidades de atuação. A possibilidade de ter um coordenador para o projeto Criança Século XXI poderia otimizar os benefícios.

“A gente teve apoio. Assim, por exemplo, dando a formação pros professores, já é um apoio. Que mais foi de apoio... Por exemplo, na escola acho que tem a orientadora que trabalha com isso, né. E dos pais...

(...)Tem, ela tem (hora alocada para a coordenação). Ela trabalha em função de orientação e com as atividades dos Parceiros, é tudo cargo dela, né” (Vice-diretora – escola 3).

As direções e professoras das escolas de educação infantil enfatizaram o apoio recebido pelas famílias na realização das atividades enviadas como tarefa de casa. Como os alunos têm idade inferior a 6 anos, é fundamental que as famílias participem na realização das atividades.

“Acho que a dedicação principalmente né? Deles né? em fazer no momento em que for pra casa... Então acho que o apoio foi mais nesse sentido assim né? Como eles são pequenos é feito aqui algumas atividades que vão pra casa, pros pais junto né?” (Diretora – escola 6).

“E dentro do projeto a gente vai trabalhando, e quando a gente vê que uma criança, além das nossas atividades, das nossas conversas, ela não apresentava muito resultado só conosco, a gente recorria ao psicólogo, assistente social, em conversas também, uma vez por mês, e elas passavam orientações pra como lidar com essa criança, com essa personalidade, e quando a gente via que não tava dando resultado, a gente já entrava em contato com a família. E todos os pais solicitados a vir na escola, todos vieram, preocupados, enfim, em ajudar os filhos. Nenhum deixou de vir. E representaram, entre escola, família, e nós com as crianças, o resultado veio, porque a gente viu que surgiu, que só nós escola, que não tava conseguindo em casa, talvez pela correria, eles não davam tempo de olhar.. E daí, com a chamada na escola, eles vieram, e a criança mudou muito no decorrer dos dias. E os pais sempre preocupados ‘como é que tá Profe, ele tá bem.. como é que continua?’” (Professora – escola 5).

“A gente procurou trabalhar junto com a família também os valores, eles levavam atividades para casa, tarefas de casa né, o dado dos valores, a gente fez a cortina dos valores, que daí cada criança levou pra casa os valores pra representar, depois a gente montou a cortina, tá foi muita coisa que agora num...pra tentar engajar os pais no projeto...” (Coordenadora pedagógica – escola 6).

Os depoimentos das duas mães de aluno entrevistadas vão ao encontro da percepção dos professores quanto ao resultado do trabalho: a primeira fala é de uma mãe de dois meninos que estudam no ensino fundamental e a segunda fala de uma mãe de aluna da educação infantil. Percebe-se que a escola tem exigido maior participação dos pais dos alunos menores, mas oferece momentos de integração e reflexão para os pais dos alunos do ensino fundamental.

“(Eu participei) Nas duas (atividades que foram propostas). Na primeira era participação total, porque tinha que brincar com o filho. Tinha que acompanhar ele nas brincadeiras, levar pra cá, levar pra lá. E no segundo foi só assistindo a palestra” (Mãe de aluno – escola 3).

“Sim, foi feito reunião, foi passado que ia ser trabalhado valores, eles até tem tema de casa pra fazer, tipo, na minha turminha, pra desenhar com as crianças, o que significa amizade, o que significa cooperação, respeito” (Mãe de aluno – escola 5).

O apoio de voluntários, como palestrantes, entidades, empresas, foi fundamental para o desenvolvimento do projeto. Vários palestrantes conversaram com alunos e/ou pais, dando diferentes depoimentos relacionados ao tema do projeto. Houve, também, a disponibilização de espaço físico e equipamentos para a realização da capacitação para os professores. Além disso, os veículos de comunicação da cidade (rádios e jornais locais) disponibilizaram espaço para divulgação do projeto e das atividades relacionadas a ele.

“Teve o apoio da CIC, com o auditório né? Que cedeu o auditório pra nós com todos os equipamentos... a mídia né? A mídia é bem voluntária tanto as duas rádios quanto os jornais... a Rádio Prata, a Rádio Coroados, Jornal Popular e o Correio Livre, porque eles divulgam o trabalho desde o início, desde a primeira reunião eles vem divulgando que a gente vem sendo pioneiro nesse projeto né?” (Coordenadora da unidade – PV).

“Foi necessário o apoio dessas pessoas voluntárias né, que se elas não tivessem, os profissionais não tivessem aceitado vim, aí pra escola pagar ia ser muito difícil né?” (Coordenadora pedagógica – escola 3).

Uma situação peculiar acontece na escola estadual, cuja direção e professoras foram entrevistadas. Como não está ligada à SMEC, busca recursos de diferentes formas para a execução das atividades ligadas ao projeto: apoio da PV;

de empresas parceiras (hospital, empresa de transporte coletivo, bancos e outras instituições). Segundo relatam não foi necessário buscar apoio financeiro, pois as empresas parceiras auxiliavam nas atividades que necessitavam algum investimento (p. ex., alunos que participam do programa Viajando na Leitura não pagam a passagem quando estão realizando a atividade) e, para aquelas que precisavam algum desembolso, o CPM da escola faz o pagamento.

“A gente tem muito apoio da unidade de Parceiros Voluntários, da Anamaria e do Pablo, sempre que a gente, ela sempre participa. Tem também Doses de Leitura que é realizado no hospital a Ana participa junto, os alunos eles tem um cronograma para visitar os doentes. Viajando na Leitura que é outro projeto eles ajudam na leitura, eles vão oferecendo livros e revistas no curto trajeto dos ônibus urbanos. A Anamaria já participou, nos encontros regionais que aconteceram e, no municipal a escola participa ativamente. Então assim financeiro, na verdade a gente não teve apoio até porque não procurou porque não teve necessidade. Faixas e tal, a escola deu um jeito, nos transportes do Viajando na Leitura a empresa é parceira, não cobra passagem dos alunos que estão realizando este trabalho; o hospital é parceiro por permitir que os alunos desenvolvam essas atividades lá; Inclusão Digital a gente não tem custo, porque o laboratório é da escola” (Diretora – escola 7).

“O governo exige que seja feita algumas palestras de formação tanto pra pais e professores e alunos e aí algumas verbas são pagas pelo CPM e aí algumas são pagas pelo próprio governo e aí tem que apresentar documentação e então a gente vai em busca” (Professora – escola 7).

Quanto à metodologia utilizada, as escolas não tiveram acesso aos livros do Instituto Vivendo Valores, pois não houve verba destinada para esta compra e o projeto que foi submetido para obtenção de recurso não foi aprovado. Assim, todo o projeto foi desenvolvido com recurso disponibilizado pela PV para a vinda de uma capacitadora da metodologia, bem como para o deslocamento e hospedagem em Nova Prata.

Diante deste novo contexto, cada escola precisou definir a forma com a qual trabalhariam. Na capacitação que ocorreu em fevereiro de 2011, os professores tiveram acesso aos livros que traziam a metodologia e perceberam a riqueza do material. Isto gerou grande expectativa em relação ao seu recebimento e uma posterior frustração pelo fato de não poder utilizá-los.

“A execução foi feita dentro das escolas conforme a realidade e criatividade dos professores e das escolas” (Coordenadora da unidade – PV).

“Na verdade, assim, eu acho que isso ficou mais a nível de cada escola mesmo, porque ela tem um tema geral, né, o tema gerador que é o que norteia o trabalho da escola e muitas delas tiveram o tema valores como tema norteador do seu trabalho. Acho que ficou mais a nível de escola mesmo.

Porque dependendo também de cada comunidade era um trabalho diferente porque depende muito da realidade de cada comunidade, né... O que que a gente, nós tomamos conhecimento de todo o projeto pro ano e das ações, mas não que a gente tivesse assim, interferido, ou feito algo a mais. Ficou bem à vontade de cada escola. Inclusive por causa desse, das particularidades de cada comunidade” (Coordenadoras pedagógicas – SMEC).

A maioria das escolas dividiu o ano letivo em trimestres e definiu os valores que seriam trabalhados em cada um a partir das datas comemorativas. Um exemplo foi o esfile Primavera de Valores, em alusão ao feriado de Sete de setembro. Cada escola apresentou os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos até aquela data. A partir desta definição, direção, coordenadores e professores definiam metodologias e recursos que seriam utilizados com cada série e em cada disciplina. Nas reuniões de professores, em cada escola separadamente e com a periodicidade definida pelo grupo, eram feitos os ajustes necessários e realizadas as trocas de experiências.

“Geralmente na segunda-feira a gente tem o planejamento, daí a gente divide o ano em trimestres. Daí a gente vê, mais ou menos, o que é no primeiro trimestre, quais são as datas e a gente estipulou valores. Tipo, não me lembro no primeiro trimestre.. Mas com a Páscoa foi a solidariedade e tem mais outros dois que eu não me lembro.. Em maio a gente trabalhou o amor, aí a gente pegava as historinhas que, mais ou menos, pudéssemos trabalhar. Que nem, na solidariedade foi a historinha do coelhinho da Páscoa, agora não me lembro, e daí vai pegando assim, histórias que, mais ou menos...” (Professora – escola 5).

Em relação ao Princípio do Jogo Criativo, também estabelecido por Taylor (1970), há a necessidade de se definir estruturas / parâmetros para o desenvolvimento da inovação social. Este princípio pode ser observado nos depoimentos dos entrevistados, nos quais foi enfatizado a importância da metodologia que havia sido apresentada na capacitação e o descontentamento diante do fato da não entrega dos kits para as escolas. Muitos entrevistados reconhecem que, se fosse possível utilizar a metodologia, mesmo havendo a necessidade de adaptá-la à realidade de cada escola, o trabalho poderia ter gerado resultados ainda mais significativos.

Todo o projeto piloto é implementado para perceber necessidades e realizar ajustes necessários em determinado contexto. Neste caso, não foi diferente: muitos ajustes precisaram ser feitos, devido à falta de uma metodologia única e, também, por problemas de planejamento e dimensionamento das atividades por ser um projeto novo e cujas dificuldades não são conhecidas.

“Como não teve o kit, porque era pra ter sido fornecido um kit com material pedagógico da metodologia vivendo valores pra cada escola, mas eles não teve essa captação de recursos né? Esse repasse... aí a professora que trouxe o dado, outra o pintinho pra ter responsabilidade, foram todas as professoras que usaram a criatividade delas pra tá usando os valores... então mesmo sem material, elas mostraram ter muita criatividade, então imagina elas tendo esse material em mãos...né? então assim, foi reformulado o projeto, foi feito um plano B, pra tentar inserir dentro dos nossos recursos...” (Coordenadora da unidade – PV)

“Na verdade, eu não sei se foi bem ajuste, mas uma necessidade que ficou descoberta, que foi a questão de toda a parte dos livros, né, então assim, na capacitação foi lançada a ideia e os professores gostaram muito porque tinha o manual para todas as idades, educação infantil... Esta parte a gente ficou de organizar e não se conseguiu... Na realidade o projeto previa um orçamento pra compra destes livros, mas no decorrer, ali, ele não ficou bem fechado e tal, e daí a prefeitura também teria que entrar com uma parte. Houve, eu acho que ali, um desencontro, sabe. E mais pra frente, a gente ficou sem orçamento também” (Coordenadora pedagógica – SMEC).

Um fato observado foi a diminuição das atividades ao longo do ano em algumas escolas. Com a chegada do final do ano, há naturalmente um acúmulo de conteúdos a serem trabalhados e recuperados, fazendo com que atividades não ligadas diretamente ao cumprimento do plano de ensino sejam deixadas de lado. Com o acompanhamento do projeto por meio de uma metodologia definida, este risco de diminuir a atenção ao projeto pode ser minimizado, pois existe uma programação específica para cada mês. Este fato pode ter acontecido pelo fato de não terem sido realizadas reuniões de revitalização e partilha de vivências para professores, desmotivando-os. Além disso, o sentimento de abandono do projeto, principalmente pela falta dos kits, pode ter maximizado esta situação.

“É, talvez poderiam ter sido realizadas mais atividades, né. Porque, na verdade, se trabalhou bastante ali, e depois, né, foi diminuindo um pouquinho. Mas de repente poderia ter realizado mais atividades” (Vice-diretora – escola 3).

“E daí “ai profe, eu queria ir, mas eu tenho que trabalhar e não dá”. Daí, talvez, aquela falta de tempo que não dá pra agendar muita coisa. Porque se tu realizasse seria bastante. Teria muita coisa pra... mas e tempo?” (Professora – escola 1).

Nas escolas de educação infantil este problema de planejamento não aconteceu, pois a coordenadora pedagógica promovia reuniões semanais nas quais era feito o alinhamento necessário.

“Olha... no decorrer do projeto foi tudo normal... como a gente sempre conversava semanalmente, não digo que foi perfeito, mas a gente conseguiu trabalhar e atingir os objetivos” (Professora – escola 5).

“Ajustes? Ah eu acho que conforme o andar do projeto a gente foi mudando algumas coisas, mas a proposta inicial era realmente fazer como eu te disse que eles vivenciassem então eu acho que as gurias dentro do projeto sempre que fossem organizar alguma atividade era com esse objetivo propondo isso pras crianças né, então eu não lembro assim de um outro ajuste. Claro, que a gente sempre tem que trocar alguma coisa em função de uma data comemorativa, ou de uma outra coisa entre tantas atividades...” (coordenadora pedagógica – escola 6).

Além da questão do tempo para realizar as atividades planejadas, houve a necessidade de adaptar o planejamento para as demandas que surgiram ao longo do ano, consequência de situações inesperadas e de ideias decorrentes de atividades, se caracterizando como oportunidade para trabalhar outros valores que não aqueles definidos para o período. Por conta de um planejamento pouco flexível, pode-se perder boas oportunidades para trabalhar o tema do projeto.

“Igual eu tava comentando antes, pq é uma coisa muito flexível, conforme vai surgindo gancho, vc vai querendo usar deles e daí vai demorar mais né, vai ter um tempo maior pra aquilo” (Professora – escola 7).

Outra necessidade que apareceu ao longo do projeto, em uma das escolas foi a definição de uma pessoa responsável pelo projeto, pois a direção não estava conseguindo dar a atenção adequada ao projeto devido às demandas diárias. Este fato aponta, novamente, para a necessidade de se pensar um professor que esteja pensando o projeto como um todo.

“A gente precisou fazer, a Priscila que era a menina da informática, daí a gente puxou ela de lá pra ajudar no projeto ta, foi o principal. A gente tem pouco pessoal fora da sala de aula” (Diretora – escola 4).

Uma das escolas citou que houve dificuldades para a realização de algumas atividades por falta de abertura das instituições a quem a ação era destinada. Neste caso, é preciso repensar a forma de apresentar o projeto e as atividades à comunidade, para que todos entendam o objetivo e os benefícios que podem surgir

com a realização do trabalho. Cabe aos líderes do projeto este papel, facilitando o trabalho das escolas.

“Eu posso falar da ação também que a gente tinha planejado de recolher alimento, de visitar hospital, muitas vezes até eles não abrem tanto” (Professora – escola 1).

Além da impossibilidade de adquirir os livros com a metodologia do Instituto Vivendo Valores, a falta de recurso impediu a realização de uma nova capacitação que seria realizada no início do segundo semestre e de encontros de integração, nos quais as escolas compartilhariam experiências. Este fato também gerou muita frustração entre os professores e direção.

“A formação de professores não foi formado e nem os seminários também, ou era a formação ou era seminário, então nenhum dos dois...” (Coordenadora da unidade – PV).

Apesar do projeto não ter tido todos os recursos para um melhor desenvolvimento, muitos fatores **facilitaram** o processo e possibilitaram o atingimento dos objetivos gerais. Os entrevistados apontaram a união e a parceria entre os diferentes atores como fundamentais para o desenvolvimento do projeto. Direção e professores se engajaram na proposta da SMEC/PV e buscaram alternativas viáveis para que o projeto pudesse acontecer, mesmo sem ter todos os recursos necessários. Além da escola, percebeu-se que muitos pais também se comprometeram com as atividades, dando suporte ao trabalho realizado em sala de aula. Muitos voluntários também contribuíram para o desenvolvimento do projeto: palestrantes e instituições parceiras.

A possibilidade de contar com diferentes atores enriquece o trabalho e lança um olhar multidisciplinar sobre o projeto. Os autores que tratam sobre inovação social apontam que quanto mais atores envolvidos e quanto maior a integração de diferentes áreas de conhecimento, melhor poderá ser o resultado gerado pela ação, pois a visão será mais sistêmica.

Eu acho que foi o trabalho em conjunto, todo mundo pegar junto, né. Porque trabalhar sozinho...” (Vice-diretora – escola 3).

“O que facilitou? Esse apoio, esse apoio e essa parceria né, entre a Prefeitura, Secretaria de Educação, Parceiros Voluntários, CIC” (Coordenadora da unidade – PV).

Taylor (1970), em seu artigo seminal, aponta também a necessidade de existir um objetivo comum entre os diferentes atores. A parceria citada por estes entrevistados reflete esta unidade de interesses. Ainda, que este objetivo comum seja fundamental, percebe-se que o maior engajamento se deu quando o objetivo pessoal estava associado ao objetivo comum. Isto significa dizer que, mesmo ao final da ação que gera a inovação social o objetivo comum ser alcançado, a causa geradora da necessidade da ação pode ser diferente. Assim, pode acontecer de diferentes grupos de atores nem compreenderem o objetivo final da ação, mas como perseguem objetivos complementares, seus esforços contribuem para o atingimento do objetivo final.

Um segundo aspecto fundamental para o bom desenvolvimento do projeto foi a liderança exercida pela Prefeitura/SMEC e Parceiros Voluntários, bem como das direções e coordenações das escolas. Percebe-se, claramente, a diferença no andamento das atividades e no aprofundamento do projeto nas escolas cuja direção tem uma liderança com características próprias de um empreendedor social (DEES, 2010).

“O apoio da diretora e da vice-diretora ela é sempre a que se lembra é por que como ela era coordenadora ela tá bem por dentro, então até eu falo com ela quando eu preciso de ajuda” (Professora – escola 4).

“Da própria administração também, porque o prefeito assim teve um apoio excepcional, o que precisasse... isto facilitou...” (Coordenadora Pedagógica – SMEC).

Os autores que tratam sobre o tema inovação social defendem que só há engajamento dos atores quando o projeto nasce de uma necessidade ou uma demanda da comunidade. Neste caso, o projeto teve aderência às necessidades da comunidade, se originou a partir da observação de lacunas na educação detectadas pelos professores que se preparavam para trabalhar o tema nas escolas de forma individualizada.

“Acho que é...facilitou tudo né? Porque é um projeto fácil de desenvolver com as crianças né? Porque é aquilo que tu vive no dia a dia né? Que tu precisa aprender pra conviver em sociedade, pra conviver com o outro, os valores são essenciais, então eu acho que por isso foi fácil né? É aquilo que tu precisa ter dentro de ti né? Que tu precisa pra poder é, conviver, pra poder dar de si...” (Coordenadora pedagógica – escola 6).

O fato de surgir de uma necessidade, faz com que o público (professores, alunos, pais e comunidade) se torne mais receptivo.

“Eu vejo o trabalho dos professores, né, quando eles estão disponíveis, os alunos, que não é uma comunidade difícil de se trabalhar, a gente não tem tantos problemas como tem em outras escolas” (Coordenadora pedagógica – escola 2).

Para aproveitar, então, esta receptividade, os entrevistados sugerem que sejam programadas atividades para envolver mais a família, promovendo uma continuidade do trabalho nas horas em que o aluno não está na escola.

“Eu acho que tem que trabalhar muito a família. A família... Porque ali tá a base de tudo. Acho que tem que ser mais trabalhado a família. E o que fazer, como chegar lá? Tá difícil...” (Vice-diretora – escola 3).

Apesar de haver esta receptividade devido à percepção de que o projeto atende às necessidades da comunidade, as escolas ainda têm encontrado dificuldades para conseguir a participação de um número maior de pais. Sugestões de como sensibilizar os pais foram dadas por vários entrevistados, tanto professores e líderes do projeto, como a própria mãe de aluno: contando com a colaboração dos alunos que convidam os pais para as atividades realizadas na escola e, a partir desta vinda para a escola envolvê-los em atividades nas quais possam perceber o valor da sua colaboração.

“Acho que tem que contar muito com o apoio das crianças. A gente puxando as crianças, eles até chamam mais os pais, né? Acho que uma campanha tipo “Vamo trazer o pai pra escola”, “Dia do Pai na Escola”, vamo fazer umas atividades com os pais, não precisa ser muita. Duas vezes por ano até eles verem o contexto da escola, pra eles virem. Porque tem pais que não vem... tem muitos que estão sempre aqui e tem outros que nunca vieram” (Professora – escola 1).

“Eu acho que uma maneira de tu trazer bem presentes é pelos filhos, trabalhando as crianças e as crianças puxando os seus pais. As crianças que são mobilizadoras dentro das suas famílias. Elas que tem condições de trazer. Então, elas sendo trabalhadas, conseguem trazer os pais. Qual é o pai que não quer tá participando, né, da vida do seu filho?” (Coordenadora Pedagógica – SMEC).

“Eu acho que a nossa persistência, enquanto escola, de sempre estar convidando eles, e sempre convidando um pai a mais, e nesses encontros expondo, abrindo a escola, que a escola precisa deles, que a gente tá aberto a sugestões. Que eles não tenham a visão de que a escola é fechada, e que eles não possam opinar” (Professora – escola 5).

“É conversar mais com os pais, né, chamar mais eles pra ver e pra até ajudar” (Mãe de aluno – escola 5).

A partir do momento que os pais começam a ver os resultados e as mudanças que foram geradas, percebem o valor do projeto e motivam-se para participar deste processo.

Entretanto, para receber os pais e os alunos na escola, os professores precisam estar preparados. Para isso, sugere-se que sejam marcados encontros de capacitação e integração para os professores. É necessário que haja um fio condutor único e claro e isso se constrói a partir de momentos de reflexão, oferecendo cursos com outros enfoques, principalmente para aqueles que já participaram da primeira fase do projeto.

“Eu acho que também a questão de ter mais encontro, né? Porque só teve um... Só teve aquele e eu acho que não adianta, né? Quando tu para com o tempo vai murchando e não dá... Eu acho que seria legal mais encontros, né? Assim, de repente mais material também. Por que a gente tem alguma coisa, mas assim material diferente também, nova, essas coisas assim, né?... A gente acaba trocando ideias, né? Com ideias novas pra escola, então tu não acaba ficando sempre no teu mundinho. Encontro sempre é uma troca de experiência...” (Diretora – escola 6).

“Eu acho assim, né, não no sentido de montar o mesmo curso com novas pessoas... não... não seria neste sentido. Como você disse, ele é um processo. Então se começou, dar continuidade com outras alternativas. Sabe, não repetir o mesmo curso, não seria por aí... Acrescentar outras habilidades” (Coordenadora Pedagógica – SMEC).

Além da capacitação e integração de professores, foi sugerida, também, a realização de encontros interescolares, nos quais os alunos apresentariam às outras escolas os trabalhos que foram elaborados. Isso seria uma forma de motivar os alunos, propondo, a cada momento, atividades mais desafiadoras.

“Acho que continuar do ponto que a gente chegou agora e melhorar cada vez mais e fazendo até a integração entre as escolas. Eu vou lá e apresento pra outra escola e a outra escola vem aqui e apresenta um valor trabalhado pra nós. Acho que isso ia ser legal. Por causa das crianças, muitos se conhecem, muitas crianças são amigas e ia ser muito legal tu ver um amigo teu apresentando, por exemplo, co teu colégio. Eles se animam, eles querem fazer, eles querem melhorar. E a integração continua sendo cada vez mais... cooperação de todos pra melhorar sempre” (Professora – escola 1).

A partir do momento que o piloto sofrer os ajustes necessários, o projeto pode se tornar um programa, acontecendo continuamente na cidade, da mesma forma que o programa Tribos nas Trilhas da Cidadania foi fazendo parte da rotina das escolas de Nova Prata.

“Além de ter mais encontros, eu acho que tem que continuar o trabalho. Na minha opinião, tem que continuar, porque não pode, esse ano a gente trabalhou, e deu. Deixar a coisa morrer por aí, eu acho que não. Na minha opinião, ele tem que continuar, sim. Porque é um trabalho que a gente vai ter que fazer a longo tempo, que não é num ano só que a gente vai ter resultado” (Vice-diretora – escola 3).

Mesmo não acontecendo de forma integral, devido à falta dos livros com a metodologia e das capacitações e encontros, percebe-se que as etapas desenvolvidas no projeto piloto atenderam os objetivos. Apesar da frustração referente aos materiais e aos encontros, houve a preocupação com o planejamento das atividades, já que as escolas se comprometeram em realizar o projeto e tinham uma necessidade de solucionar uma demanda que era comum. Os depoimentos obtidos a partir do campo para este fator PROCESSO estão alinhados com a revisão teórica apresentada para inovação social.

5.4.4 Inclusão

O fator Inclusão foi o segundo a ser formado na extração dos fatores na análise fatorial. Refere-se ao desenvolvimento dos indivíduos que se envolvem com o projeto, tanto aqueles que participam do planejamento e execução quanto os que fazem parte do grupo a quem ele se destina. Percebe-se que, no decorrer do processo, há o desenvolvimento de diferentes habilidades e o estabelecimento de novas relações entre os indivíduos. É importante lembrar que o projeto piloto teve duração de um ano letivo e que os resultados são esperados em um horizonte de tempo maior. Entretanto, os entrevistados conseguiram apontar pequenas mudanças que se caracterizam como evidências de resultados.

Um dos aspectos apontados pelos entrevistados foi o fato dos alunos se sentirem parte integrante da escola. Alunos que se sentiam excluídos, reagindo com agressividade e indisciplina, mudaram seu comportamento, participando das atividades, cuidando da escola (sentimento de pertencimento) e apresentando melhor desempenho nas disciplinas.

“Mudam até em relação a disciplina né, então tem alunos assim que pra nós, assim, na direção ajudam a montar o mural, ajudam a montar a feira, às vezes

né, ó “preciso de ajuda pra colocar uma faixa na frente da escola” e se eles ajudam eles não vão lá estragar porque eles ajudaram” (Diretora – escola 7).

No comportamento em comunidade também foram citados alguns resultados que refletem no melhor entendimento de seu papel no grupo social. A mãe de alunos percebeu que seus filhos estavam aceitando com mais naturalidade as diferenças entre as pessoas.

“O que eu percebo assim ó, que eles começam a aceitar melhor as pessoas, tipo assim ó, o meu ele tinha muito... ‘Como aquele coleguinha tem mãe velha, aquele tem mãe nova’... Aí o que que começou a acontecer... quando eles passam a ver a mãe de todo mundo, o pai de todo mundo, eles vem que tanto velho, como novo podem ser mãe e pode... Ou tipo assim ó, eles diziam: Nossa, vocês são uns pais quase mais velhos da minha sala...” (Mãe de aluno – escola 3).

“Até na turma do Luis Augusto ele tem um menino especial e assim ó, tu vê que eles aceitam. A professora da turma fez que cada um da turma é responsável pelo menino especial e aí tu vê assim ó, eles aceitam, eles ficam do lado, eles ficam ajudando a ir pro banheiro, eles ficam ajudando a buscar água, então acontece...” (Mãe de aluno – escola 3).

Jönsson (2010) defende que projetos de empowerment, resultados de inovações sociais, aumentam os direitos de acesso e, conseqüentemente, melhoram a qualidade de vida na comunidade em que acontecem. Duas instituições que responderam ao questionário enviado pela PV e que foi utilizado como dado secundário nesta pesquisa declararam que

*“Durante a trajetória do projeto percebemos que os participantes vem ampliando a capacidade de ser responsável, fazendo mais e melhor aquilo a que se dedicam, assumindo seus papéis de filhos, estudantes, colegas, amigos. Bem como, percebem com mais clareza a importância do auto-respeito, das boas maneiras para garantir um convívio agradável e respeitoso para todos” (APAE).
“A mudança e/ou melhora no comportamento e atitudes na escola, na sua relação com professores e colegas, no seu interesse e comprometimento em atividades extra-classe e quanto ao rendimento e progresso nas disciplinas” (Escola estadual).*

Percebe-se, com estas falas, que houve resultados relacionados aos direitos de acesso, quando é destacada a melhoria no aproveitamento escolar e a capacidade de perceber-se responsável pelo desenvolvimento da comunidade.

Uma das sub-categorias deste fator é a análise da percepção dos alunos. Depoimentos importantes foram obtidos com a realização do de dois grupos focais: os alunos apontaram que realizam as atividades sem pensar no retorno que podem

receber, mas ao terminá-las sentem-se muito recompensados e emocionados por realizarem a ação e perceberem que são capazes de trazer algo de bom para outras pessoas. Estes depoimentos são muito importantes, pois acabam por mobilizar outros alunos que não pensavam em participar das atividades, promovendo o crescimento do grupo de alunos voluntários.

“Aluna 1: Ó, eu vou ser bem sincera... Eu não gostava disso.

Pesquisadora: E por que você começou a gostar?

Aluna 1: Por causa do estímulo das pessoas que estavam do meu lado

Aluna 2: Motivando...

Aluna 1: Motivando. Mostrando como era bom ser amigo. Eu não gostava, mas aí comecei a me interessar. É isso aí...” (Grupo focal – escola 3).

Outro ganho relevante que aconteceu ao longo do projeto foi a maior integração na família, possibilitando que os pais compartilhassem experiências com os filhos. Pelos relatos, é possível perceber que muitos pais não conseguem se aproximar dos filhos, bem como não sabem brincar. As atividades propostas pelas escolas promoveram esta aproximação.

“Teve o tapete dos valores, que cada pai escolhia um valor e representava, através de pintura num tapete de tecido, depois juntaram as peças, e formou o tapetão da turma, daí as crianças contavam na sala de aula como foi essa experiência em casa, bem felizes, a gente via aqueles que participaram com a família e a família toda se envolveu, juntos, unidos. Eles sabiam contar desde o início ao fim.. ‘aqui foi o mano, aqui foi a mãe’, bem felizes relatando” (Professora – escola 5).

“Aí ela trouxe o dado e ela disse assim: eu não sei o que fazer com essa atividade aqui... você como é professora sabe dessas coisas, me ajuda... eu falei: ah já fiz isso aí e tal... ensinei ela a fazer e falei ‘vamos brincar?’ E assim, ela é uma mãe que tem problemas com o filho, da educação e tudo de limite e tal... e aquele dia eu vi aquela mulher rindo, brincando, porque a gente jogava o dado e cada vez que caía, então todos nós fazíamos cócegas nela por exemplo, quem jogava o dado por exemplo, recebia aquela ação... por exemplo o menininho jogava e era um abraço, todo mundo ia lá e dava um abraço e ela se divertiu brincando lá... e é coisa assim que a gente vê talvez a gente até faça, mas principalmente pra aquelas famílias que não fazem esse tipo de coisa, de carinho com o filho, pelos valores... Ela não sabia o que fazer, como fazer... até na hora de escrever... Ela tinha que relatar depois numa folha... como é que foi esse dado? Como é que foi essa brincadeira em casa do dado? E ela falou assim: ‘ah eu não sei nem... eu não tenho a letra bonita... escreve pra mim...’ Eu falei: ‘mas vai me falando o que que você sentiu...’ Aí ela foi me falando o que... Aí eu falei: ‘vamos colocar que a gente sentou em roda em círculo que a gente fez a brincadeira... como que o (fulano) se sentiu...’” (Coordenadora – PV).

Para buscar uma maior compreensão dos resultados junto aos alunos, que são o alvo do projeto, foram realizados dois grupos focais. O primeiro teve a

participação de 11 jovens, todos participantes de uma tribo de uma das escolas municipais da cidade e o segundo foi realizado com 8 crianças de uma escola estadual que participam do projeto piloto Criança Século XXI. Os desenhos produzidos pelos alunos nos grupos focais e seus significados refletem diferenças na forma de perceber o projeto, dependendo da idade que possuem. Percebe-se, também, que o meio influencia os alunos. As figuras 10 e 11 apresentam os desenhos desenvolvidos a partir da questão “O que o projeto Vivendo Valores significa para cada um de vocês?” e o significado de cada desenho.

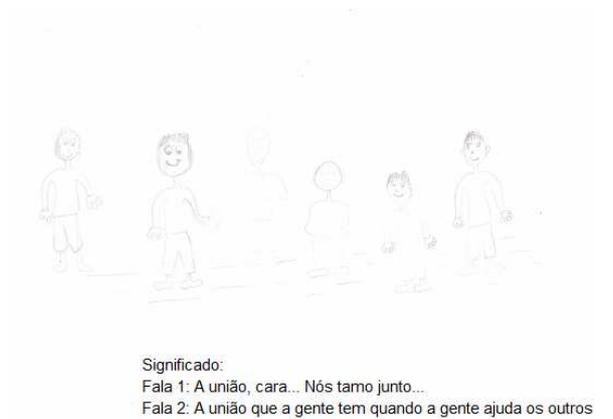
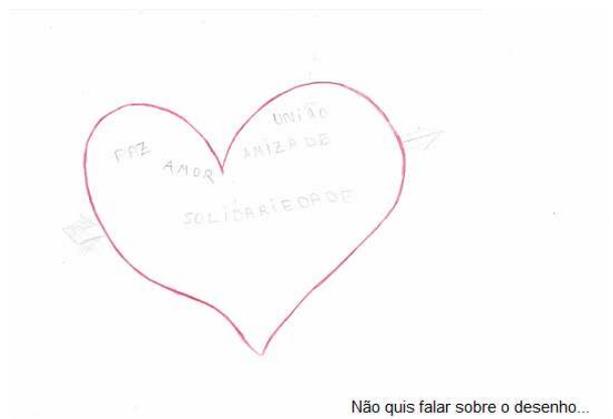
Durante a realização dos grupos focais, pode-se perceber, de forma geral, uma maior dificuldade de interação com o grupo de jovens. Um dos jovens não quis falar qual o significado do desenho e dois alunos somente comentaram sua produção após serem muito solicitados, inclusive pelos colegas. Percebe-se que os jovens parecem ter certa “vergonha” de comentar as ações positivas e valores que carregam, dando a impressão que ter valores é sinal de estar fora do grupo ao qual pertencem. Este fato, percebido na realização da atividade, pode ser relacionado a falas obtidas nas entrevistas em profundidade: o fato da presença de alunos fora da idade escolar em séries iniciais pode ser um dos fatores que dificultam o trabalho junto à turma.

“...e esses ainda tão meio fora da faixa etária também, tão na sexta série com 16 anos, podiam tá lá já terminando o segundo grau, quase né” (Diretora – escola 1).

A coordenadora da unidade da Parceiros Voluntários em Nova Prata também aponta que o engajamento das crianças no projeto é mais natural. Este fato pode ser um indicador da necessidade de se trabalhar valores com as crianças desde pequenas, quando poderão ser consolidados e poderão ser naturalmente praticados na idade jovem.

“As crianças engajam mais do que o jovens, né... a gente sente isso assim...” (Coordenadora da Unidade – Parceiros Voluntários).

Figura 10 – Desenhos produzidos durante a realização do grupo focal com jovens de 6º a 8º ano em uma escola municipal de Nova Prata



Significado:
Eu fiz a feira do desapego que aconteceu na CIC.



Significado:
Bah, sei lá... Paz e amor... Veio isso na minha cabeça. Não à violência.



Significado:
Eu fiz o meu desenho representa o respeito, representa as coisas assim, sempre ajudar... aqui é a união, pensar nos outros... e aqui é os laços de amizade.



Significado:
Para preservar a natureza...



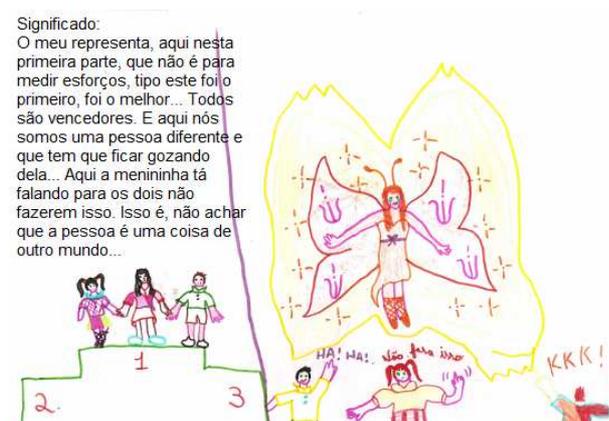
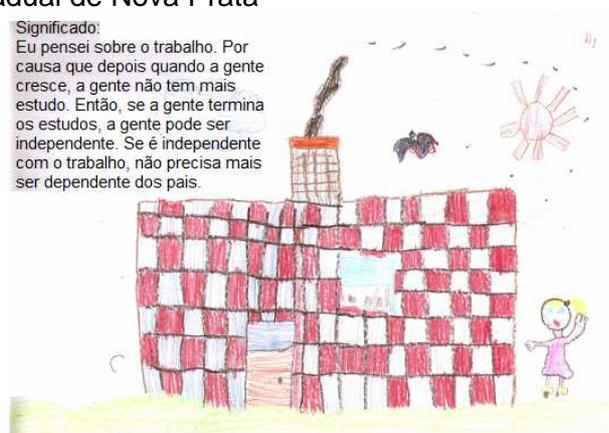
Significado:
Fala 1: Bah, o professora, eu não quero falar...
Fala 2: Nada... Não sei...
Fala 3: Eu pintei a solidariedade, ó.. Ali olha, dando brinquedinhos para as crianças...

Fonte: dados coletados na pesquisa

Esta escola municipal trabalha com a Trilha do Meio Ambiente no Programa TTC, cujo projeto principal é o recolhimento de óleo de cozinha na comunidade. Isto se reflete no desenho dos alunos, que trazem a preocupação com o meio ambiente. Além disso, também trazem algumas ações pontuais nas quais a escola participou, como a Feira do desapego, onde doavam roupas e alimentos para a comunidade carente e os valores envolvidos para a sua realização.

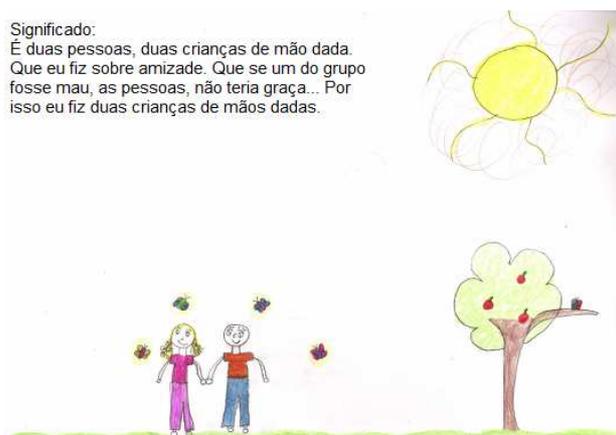
Já, os desenhos produzidos pelas crianças do segundo grupo focal refletem valores que foram trabalhados em sala de aula. Praticamente todos citaram que o desenho que representa o projeto lembra a amizade. Além disso, durante a realização da atividade, todas as crianças queriam falar e participar da apresentação, mostrando o que sabiam e como tinham entendido o significado dos valores trabalhados em sala de aula. Por vezes, a vontade de participar chegou a tumultuar as falas. Esta situação foi oposta à observada no primeiro grupo focal, cuja participação de alguns alunos precisou ser solicitada mais de duas vezes.

Figura 11 – Desenhos produzidos durante a realização do grupo focal com crianças de 4º ano em uma escola estadual de Nova Prata

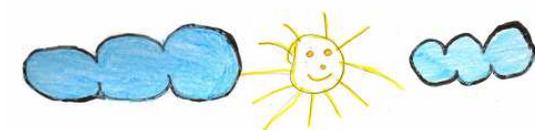


Significado:

É duas pessoas, duas crianças de mão dada. Que eu fiz sobre amizade. Que se um do grupo fosse mau, as pessoas, não teria graça... Por isso eu fiz duas crianças de mãos dadas.



Significado: As diferenças a gente tem que cuidar, porque todo mundo não é igual. Então tem que respeitar os outros, também porque se eles são diferentes, eles são pessoas também. Então tem que respeitar, não colocar nomes feios, ficar julgando porque aquela pessoa é...



Significado:

Fala 1: Tá perguntando se tá bem...
Fala 2: representa a amizade...



Significado:

Eu me foquei... no respeito, na igualdade, na humildade, na amizade, por que tem pessoas que mentem que é amigo do outro e não é...

Fonte: dados coletados na pesquisa

As crianças demonstraram grande receptividade em relação ao projeto e, segundo depoimentos, perceberam que a importância de trabalhar valores vai além da escola.

“Aluno 1: Eu senti que eu tava aprendendo coisa nova, uma coisa que ia me ensinar bastante para o resto da vida e etc...”

Aluna 3: E aprendi bastante coisas e também aprendi a dar valor para os outros...” (Grupo focal – escola 7).

Os resultados referentes à inclusão ainda são pequenos, principalmente, pelo caráter jovem do projeto. Toda a inovação social deve promover desenvolvimento na comunidade onde é implementada (Cloutier, 2003). Estes resultados preliminares demonstram que os ganhos não são somente sociais, mas pessoais e individuais, gerando mudança na forma como os alunos se relacionam. Entretanto, o desenvolvimento desta inovação social ainda se encontra na segunda fase de desenvolvimento, denominada Piloto, conforme o *framework* apresentado na figura

6. Esta fase é fundamental para que os atores possam interagir, percebendo e aplicando os ajustes necessários para melhorar o projeto.

5.4.5 Participação

O terceiro fator extraído na fatorial foi Participação. Ele trata do envolvimento dos atores, da integração entre Prefeitura / SMEC – PV – Escolas e da liderança exercida.

Uma característica que ficou bem marcada nas falas e parece ser tão importante quanto o objetivo comum entre os participantes, apontado pelos autores na teoria, é o engajamento pessoal com a proposta. É fundamental que cada indivíduo que se engaje no projeto tenha enraizada a questão da missão social pessoal. Isto fica bem evidente tanto nos líderes do projeto como nas direções e escolas onde ele está sendo realizado.

Tanto o Prefeito quanto a Secretária de Educação participam ativamente do projeto. Na reunião em que a gerente da PV apresentou a proposta, os dois logo perceberam a relevância do projeto e ficaram bastante comprometidos. Foi na gestão deste Prefeito que a unidade da PV foi estruturada, muito em função do desejo da secretária de educação de contar com este apoio para desenvolvimento do voluntariado jovem.

“Eu acho assim a gente tem uma excelente gestão que consegue capta perceber que isso e algo que não podemos deixar passar” (Coordenador – PV).

“É muito bonito de ouvir a secretária, a Rosimeri, porque ela sonhava em ter a Parceiros lá; ela trabalhou muito tempo para que a Parceiros chegasse lá. Então é uma coisa bem importante. Além, de ter algo dela como secretária da educação e cultura, também é algo desta pessoa que acredita. Então isso são coisas que vão me dando insights de onde que é que eu vou ter sucesso na implantação de um movimento. É quando a coisa profissional e pessoal tão juntas. Isso é uma coisa importante. E isso é uma característica do nosso movimento de voluntariado. Por que? Porque a gente fala de responsabilidade social individual, que é trabalhar os valores internos faz despertar na pessoa seu valor. Então, se ela como pessoa percebe que aquilo é uma oportunidade de valores humanos, é óbvio que ela vai querer isso, e ela vai investir porque isso também lhe trará um retorno profissional. Então, as duas coisas no nosso trabalho caminham juntas. Então, eu sei que se eu tiver trabalhando com um líder que só tem a dimensão profissional, eu vou ter um tempo de trabalho; se eu tiver um líder que eu to trabalhando a dimensão pessoal e profissional, eu vou ter outro tempo de trabalho” (Gerente – PV).

A presença do Prefeito em várias atividades desenvolvidas pela escola gera satisfação entre os professores. Eles se sentem valorizados pelo trabalho que realizam. A fala de uma das professoras da escola 1 evidencia a importância da presença do Prefeito: “Então o prefeito veio até, foi bem legal”.

Este comprometimento dos líderes é disseminado, principalmente, nas escolas da rede municipal que sempre são convidadas a participarem de projetos liderados pela PV. Ainda, como é de conhecimento da comunidade a simpatia do prefeito e da secretária de educação pelos projetos da PV, muitas instituições também se unem aos projetos, voluntariando.

A Gerente de Mobilização da PV Matriz se envolveu diretamente no projeto, traduzindo a importância estratégica deste projeto piloto para a cidade e para a própria ONG. Participou de momentos de apresentação de trabalhos realizados e, também, visitou escolas para compreender como o projeto estava se desenvolvendo.

“Depois daquela capacitação lá, eu tive mais três momentos na cidade. Eu tive mais três momentos em que eu estive lá... Eu tive num momento, avaliando com a Anamaria, o primeiro movimento das escolas. Neste mesmo momento, a gente elaborou uma avaliação que foram entregues para as escolas. Eu tive num segundo momento, onde eu visitei três escolas que tavam se preparando justamente para o 7 de setembro, pra caminhada e agora eu tive, a duas semanas lá, também fazendo uma visita” (Gerente – PV).

A unidade da PV em Nova Prata conta com o apoio de uma coordenadora que acompanha o projeto *in loco*. O papel desta coordenadora é fundamental, pois é ela quem faz a ligação entre os diferentes atores locais, mantendo a matriz informada de novas demandas e do andamento do projeto. Como exerce uma função de liderança, é ideal que tenha missão pessoal e profissional alinhadas, pois também é o elo de contato com as escolas as quais a SMEC não tem ingerência, ela precisa acreditar no projeto para transmitir os benefícios que o projeto pode trazer.

“E eu vejo assim, eu como pessoa: porque que pra mim é fácil trabalhar na parceiros voluntários? Porque eu venho de uma cultura, que eu era de grupo de jovens, eu era da diretoria da diretoria desse grupo de jovens, eu já fazia essas ações no meu município, então pra mim, eu não tenho dificuldade nenhuma e ta falando sobre voluntariado, falando sobre solidariedade eu não tenho dificuldade nenhuma porque eu vivia isso...” (Coordenadora – PV).

Cabe lembrar que o nome Parceiros Voluntários também traz uma imagem de credibilidade e transparência pelos projetos que desenvolve e pelos parceiros que a apoiam. Estes dois aspectos são importantes para o estabelecimento de novas parcerias e para o engajamento de diferentes atores durante o transcorrer do projeto.

“Primeiro que eu tinha certeza que a secretária ia aceitar. Então assim, era o desafio da gente poder fazer a mobilização, mas eu tinha uma certeza de que ela iria aceitar. E a minha expectativa era também que todas as escolas aderissem, que houvesse um entendimento e que a gente, sim, pudesse executar o projeto no seu completo. Porque o projeto prevê, além de um trabalho com os professores, um trabalho com os pais e um trabalho dentro da comunidade. É, um trabalho de visibilidade também. Tudo isso junto” (Gerente – PV).

Quando a proposta foi apresentada às direções de escola, a receptividade foi muito boa, até porque o tema tinha já havia sido o escolhido para o projeto do ano letivo de 2011. A possibilidade de utilizar uma metodologia já estruturada e testada otimizava o trabalho das escolas. No segundo momento de apresentação do projeto, a capacitação em fevereiro/2011, o número de professores surpreendeu, pois ainda estavam no período de férias e a SMEC fez somente um convite e não uma convocação. Este fato também é muito importante: para trabalhar o tema valores é preciso que haja um engajamento natural e uma coerência entre ação e discurso.

“Foi boa, todo mundo concordou, porque assim, todos sentem essa necessidade. Isso tá faltando. Então no momento a gente achou que trabalhar valores ia ser muito bom para os nossos alunos” (Vice-diretora – escola 3).
“...e os profes aderiram porque, e assim, num grande número, porque a capacitação foi em fevereiro, e eles tavam ainda em férias...” (Coordenadoras pedagógicas – SMEC).

Os professores que não se sensibilizaram não foram obrigados a participar do projeto. Uma inconveniência nestes casos é a sobrecarga de trabalho nas escolas para a direção e outros professores que se engajaram. Justificativas para a falta de envolvimento com o projeto referem-se aos baixos salários, pouca motivação, falta de tempo para trabalhar o conteúdo formal e, por isso, não é possível incluir mais atividades. Refletindo sobre as falas e trazendo a base teórica, percebe-se que a existência de uma missão pessoal também está refletida no trabalho dos professores.

“Assim ó, entre professores eu acho bem difícil, porque então é, são todos os tipos de personalidade. E assim ó, e às vezes, as piores coisas vem de onde tu menos espera. Então, assim ó, é bem difícil, na verdade o que a gente tem que trabalhar é a aceitação. Acho que tipo assim, tem que aceitar aquele da maneira como ele é, eu tenho que aceitar aquele outro da maneira como ele é e... tentar se ajudar ali, sabendo das características de cada um, né” (Coordenadora pedagógica – escola 3).

“Então, tipo assim, tem uns que dão graças a Deus que não teve (capacitação e encontros), por exemplo, tem uns que...” (Coordenadora pedagógica – escola 3).

O posicionamento da direção e dos professores em cada escola impacta na aceitação dos alunos. Percebe-se que quando a maioria dos professores estava motivada, o engajamento do alunos foi maior. Em uma das escolas, a diretora ressaltou que o trabalho realizado com as séries iniciais do ensino fundamental parece ser ainda mais efetivo, pois há apenas um professor de classe e ele trabalha de forma integrada. Esta análise da diferença entre os resultados em cada escola será abordado no fator Abrangência.

“Melhor ainda de 1º a 4º é um só um professor. Entã o faz um trabalho mais integrado né, mas todos os professores aceitam, participam...” (Diretora – escola 7).

Além de mobilizar direção e professores para o projeto, a SMEC também apoiou as escolas com a disponibilização de profissionais especializados para atuarem na solução de problemas específicos ocorridos com alunos e material para a realização das atividades, bem como proporcionou momentos de reflexão por meio de palestras.

“A gente teve a participação da assistente social, da psicóloga. Teve apoio bastante grande, não tem nada que faltou a desejar, assim, que a gente tivesse que recorrer. Material pedagógico, livros, e quando a gente tinha reuniões pedagógicas, a gente tinha acesso a filmes com palestrante, com Paulo Freire, o outro agora eu não me recordo. A gente teve momentinhos, assim, que a gente falava da educação” (Professora – escola 5).

“A secretaria, sempre que a gente solicita... Veio também a coordenação conversar com os alunos, dar palestras” (Diretora – escola 4).

Entretanto sua atuação foi mais voltada para as escolas da rede municipal. Apesar de ter feito o convite para as escolas municipais e particulares, não houve uma resposta muito efetiva. A participação na capacitação foi pequena. Talvez, um dos motivos para este fato é a falta de uma liderança local que integrasse estas escolas que não são da rede municipal de ensino. A PV procura fazer este papel,

mas não tem conseguido resultados mais efetivos porque as direções não estão alinhadas com a proposta. Nas escolas estaduais que têm um bom desempenho nos projetos TTC e Criança Século XXI, percebe-se a forte liderança da direção que é bastante engajada na proposta.

“A gente tem muito apoio da unidade de parceiros voluntários né, da Anamaria e do Pablo, sempre que a gente, ela sempre participa de, tem também Doses de Leitura que é realizado no hospital a Ana participa junto...” (Diretora – escola 7).

“Eu vejo assim oh, que as escolas que vc fez as entrevistas com as escolas municipais eu vejo que é muito mais fácil delas conseguirem pq o patrão tá ali perto, neh, próximo.. precisa de transporte, liga, precisa de... é tudo fácil, mas fácil pra conseguir, agora nosso estado nós não temos condições de se reportar a Bento ou a Porto Alegre pra conseguir, olha a distância... Não é fácil!” (Professora – escola 7).

O envolvimento dos alunos foi bom, com exceção de alguns alunos que não conseguiram perceber o significado do projeto. Vários entrevistados ressaltaram que os alunos que participam de alguma Tribo tem um comportamento muito mais adequado ao ambiente e estão aflorando a questão da solidariedade e do voluntariado.

Mesmo com um avanço, a participação dos pais ainda está aquém do desejado. Segundo depoimentos, percebe-se que há dois grupos distintos de pais: aqueles que participam sempre e aqueles que nunca comparecem na escola. Normalmente, estes últimos são os pais dos alunos que apresentam mais problemas na escola. Um dos desafios do projeto é sensibilizá-los da importância de trabalhar valores, por meio de palestras e atividades realizadas na escola, conseguindo a participação efetiva dos pais.

“Porque tem pais que não vem... tem muitos que estão sempre aqui e tem outros que nunca vieram” (Professor – escola 1).

“Só que a família pouco participa. A gente vê nas palestras que a gente faz, a gente faz palestras, tem encontros. Quem vem? Aqueles que, não que não precisam, mas aqueles que realmente necessitavam vir, aqueles que não precisavam porque eles sempre voltam. Temos alunos bem participativos, temos alunos assim excelentes, famílias participativas, mas a gente também tem bastantes problemas. E a gente vai olhar, eu moro aqui, nesta comunidade, e eu conheço todos até os da redondeza. Daí a gente conhece as famílias e sabe porque que o aluno é daquele jeito, então por isso também que a gente tentou, nós trabalhamos porque a gente vê que não tem...” (Diretora – escola 4).

O projeto contou com a participação de diversos palestrantes voluntários, tanto pessoas físicas, como algumas empresas e instituições. Alguns foram

acessados pela SMEC, outros diretamente pela escola. Além dos palestrantes, a PV tem vários parceiros: a mídia escrita e falada, um dos hotéis da cidade que oferece descontos para hospedagem de funcionários da PV e palestrantes e a possibilidade de utilizar as instalações e equipamentos da CIC para realização de capacitações. No decorrer do projeto, uma empresa se engajou, trabalhando como voluntária em uma das atividades, disponibilizando material e funcionários. Entretanto, este trabalho só foi realizado por conta do gerente do banco ser pai de um aluno de escola municipal e conhecer o projeto por meio das atividades realizadas na escola. Isso corrobora com a fala da coordenadora da unidade, que aponta a necessidade de manter mais parcerias com empresas como um dos desafios mais prioritários na continuidade do projeto.

“A gente chamou a, o Declei que fez pra atividades pra eles. A Mirta lá dá, dá CIC, que falou bastante” (Professora – escola 1).

“Nós chamamos o marido da colega que ele é bombeiro. E quinta-feira que vem que o padre vem falar sobre sustentabilidade ambiental” (Professora – escola 7).

“Do meu ponto de vista (o engajamento dos pais) foi bom, porque a gente tem, por exemplo, o exemplo de um pai que ele é, gerente de um banco, e ele fez esse relato assim que ele como é um pai ele quer ser uma pessoa diferenciada, ele poderia colocar o filho dele numa escola particular, mas ele achou que não, ele quer criar o filho dele de uma maneira simples, então ele colocou o filho numa escola municipal. Então, participando das festinhas de pais e até as reuniões da escola, ele percebeu que as escolas falam muito em família, em valores aí o banco que ele trabalha como é uma cooperativa e a cooperação é um valor, eles construíram um projeto e esse projeto ele apresentou pra secretaria de educação, que é crescer cooperando, é o nome do projeto. Quando ele apresentou pra secretária, a secretária percebeu que era feito por voluntários aí convidou nós da Parceiros Voluntários pra tá participando da reunião, se a gente aceitaria ou não fazer parte desse projeto, e esse projeto é pra o resgate de brincadeiras antigas. É sair um pouquinho do mundo virtual, do mundo tecnológico e ter um resgate na semana das crianças. Então todas as escolas municipais e nós da Parceiros Voluntários, a gente aceitou o desafio” (Coordenadora – PV).

“A gente tem também parceria com o Posto de Saúde aqui de São Cristóvão que é o mais próximo, eles vêm, as enfermeiras vêm e dão palestras pros alunos, conversam com os alunos né, sobre o hospital. Os da manhã que são os adolescentes, daí elas vêm conversam com eles” (Diretora – escola 4).

“Teve o apoio da CIC, com o auditório né? Que cedeu o auditório pra nós com todos os equipamentos... a mídia né? A mídia é bem voluntária tanto as duas rádios quanto os jornais... a Rádio Prata, a Rádio Coroados, Jornal Popular e o Correio Livre, porque eles divulgam o trabalho desde o início, desde a primeira reunião eles vem divulgando que a gente vem sendo pioneiro nesse projeto né? Eles já são voluntários, então tudo o que, todas as ações que acontecem na Parceiros a gente já passa pra eles essa informação... A gente passa essas informações e se eles apoiam ou não... quanto a mídia assim, principalmente os jornais, se tem um espaço eles sempre publicam, se eles não publicaram naquela semana é porque realmente não tiveram espaço pra tá publicando mas se tem eles sempre publicam...” (Coordenadora – PV).

“O seu (fulano) do Instituto Vipal foi um parceiro enorme, enorme. Ele nos ajuda financeiramente também, a gente pode comprar o que a gente precisa, pagar palestrantes, né?” (Diretora – escola 1).

Para o engajamento empresarial ser mais efetivo, é necessário adaptar o projeto, apresentando-o com uma linguagem mais aproximada daquela que utilizam, apresentando indicadores e resultados que possam fazer sentido na lógica empresarial.

“A única coisa que ainda ta no meio desse projeto né, que é um desafio nosso, que são com empresários, né que ainda não foi despertado nos empresários o quanto é importante, ta inserindo esses projetos sociais, a responsabilidade social, empresarial, que é o que a gente tanto fala, então assim ate a gente teve um encontro de liderança, no dia 22 agora e foi falado, então o desafio de Nova Prata hoje é mobilizar esses empresários. Ate porque, quando eu entrei aqui na parceiros não tinha voluntario pessoa jurídica, eles ate apoiavam em algumas ações mas não eram cadastrados, então a gente hoje já tem oito né, empresas estão ativas, como voluntários jurídicos então, isso aí é... pra o projeto da continuidade pra ter esse recurso de repente, das empresas então a gente vai ter que fazer essa mobilização com os empresários. Teve que olhar para os empresários, ai sim, ai vai ta a comunidade toda né, olhando com a mesma visão, por enquanto tem: parceiros voluntários, CIC, secretaria de educação e prefeitura e escola, então falta dos empresários que é quem mantém a cidade. Ai quando tiver os seis ali alinhados ai sim” (Coordenadora – PV).

O foco principal do projeto foi o aluno. À medida que ele começa a trabalhar os valores, vai mudando seu comportamento e influenciando o ambiente em que está inserido. Assim sendo, esperava-se que os alunos participassem ativamente do projeto e isso aconteceu de forma bem natural, segundo depoimentos dos entrevistados. Eles ressaltam, ainda, que os alunos que participam da tribos das escolas são muito mais abertos para projetos novos e, principalmente, aqueles que envolvem ações comunitárias. Este dado é importante, pois pode-se perceber que é necessário trabalhar com os alunos desde pequenos para que se consolide, a partir dos valores, a cultura do voluntariado.

“Se engajou muito bem, sabe, a gente faz várias atividades com eles, tem os meninos que participam das tribos. Neste grupo, por exemplo, tem aquele menino bem participativo, eles colaboram. Foram no centro, participam aqui na escola, fazem as atividades bem direitinho, né?” (Professora – escola 4).

“Eles participam das normas de convívio, que a escola tem, da elaboração, eles sabem que vai ter conseqüências se eles não fizerem, eles participam até de todos os projetos. A gente já fez concurso ali na Arte Escola de histórias em quadrinhos, Eu amo a minha escola, concurso de fotografia colocando a leitura que a gente trabalha muito e os valores né, fizemos a semana passada na sexta-feira a feira literária que também tinha, os valores, estavam em evidência então assim ó, se eles participam a elaboração das normas, se eles participam da, enfim vamos dizer da decoração da escola eles se tornam responsáveis por aquilo, por ajudar a cuidar, ajudar a manter o patrimônio escolar” (Diretora – escola 7).

“Eu percebi que os dos Parceiros, eles querem muito ajudar os outros, até quando a gente ia planejar nossas ações, eles queriam fazer coisas pra ajudar muito, sabe? Mas não queriam ajudar aqueles que fossem os mais beneficiados, eles queriam os outros, eles queriam visitar idosos pra conversar com aqueles que não tem com quem conversar. Eles tem isso bem presente neles” (Professora – escola 1).

Por outro lado, sempre há alunos que não querem participar, que ainda não despertaram para a questão de valores e de voluntariado. Provavelmente, este comportamento pode ser reflexo da cultura familiar.

“Não, ainda tem alguns que não conseguem. Tem ainda aqueles que estão fora, sabe, é difícil de... Tem alguns aí que não tão nem aí. Nós temos alunos assim, bem desinteressados” (Vice-diretora – escola 3).

Segundo Cloutier (2003) e André e Abreu (2006), é fundamental a participação de diferentes atores no desenvolvimento de uma inovação social. O projeto piloto implementado em Nova Prata confirma esta afirmação, demonstrando que quanto mais atores envolvidos, mais ideias surgem e mais possibilidades de ações são possíveis. Apesar da participação ainda não ter sido ideal, percebe-se que quando acontece a entrada de um ator diferente, os ganhos para a comunidade aumentam. A gerente da PV, empiricamente, ressalta a importância das parceiras estabelecidas.

“A gente não faz isso nunca sozinho. Então foi uma triangulação, lá, entre os empresários, a Câmara de Indústria e Comércio, entre a própria prefeitura e a própria secretaria municipal da cultura. Então, esta triangulação, foi este grupo de pessoas que levaram o movimento de voluntariado pra lá” (Gerente – PV).

À luz do Princípio do Máximo Investimento proposto por Taylor (1970), que defende que todos os atores precisam se comprometer com o projeto, percebe-se que este comprometimento pode ter diferentes intensidades. A análise das evidências apontou para diferentes níveis de comprometimento dos atores, tanto no planejamento como no desenvolvimento do projeto. Isto indica que, dependendo do papel que o grupo de atores representa para o projeto, seu envolvimento pode ser variável. Por outro lado, cada ator que se envolveu realmente com o projeto pode compartilhar suas habilidades, contribuindo para o desenvolvimento do projeto.

Percebe-se que os professores ainda não compreenderam a importância estratégica do projeto. Nas falas, fica evidente a visão ligada à parte operacional do projeto com pouca reflexão sobre os resultados mais sistêmicos que podem ser alcançados. Talvez, por este motivo, os resultados ainda sejam pontuais e estejam sendo citados como eventos.

Outra categoria de análise que gerou demonstrou as diferentes visões dos entrevistados foi expectativa quanto ao projeto. Observa-se que as expectativas dos

atores em relação ao projeto vem ao encontro da solução para os seus problemas ou ambições. Dependendo do papel que exerce no projeto, a expectativa toma uma dimensão diferenciada. Quanto mais abrangente o cargo ou função, mais sistêmica é a expectativa. Ou seja, a expectativa da secretaria de educação e da PV era muito semelhante, ou seja, que se conseguisse mobilizar o maior número de escolas para que professores e alunos se tornassem multiplicadores na comunidade; a direção esperava por uma mudança no grupo de professores, alunos e pais da sua escola; os professores, que fosse mais fácil lidar com os alunos. Percebe-se que cada grupo de atores tinha uma expectativa ligada às suas dificuldades do dia a dia.

“A expectativa é no sentido assim de que cada um vivenciasse, né, durante a capacitação e que pudesse ser multiplicador dentro da sua escola, dentro da sua sala de aula. Como a legle disse, e posterior, os alunos sendo multiplicadores também nas suas famílias. Então a gente vê assim, ali foram 100 pessoas, mas essas pessoas tem multiplicado dentro do ambiente escolar, dentro da família” (Coordenadora pedagógica – SMEC).

“E a minha expectativa era também que todas as escolas aderissem, que houvesse um entendimento e que a gente, sim, pudesse executar o projeto no seu completo. Porque o projeto prevê, além de um trabalho com os professores, um trabalho com os pais e um trabalho dentro da comunidade. É, um trabalho de visibilidade também. Tudo isso junto” (Gerente – PV).

“Minhas expectativas pessoais é tentar quem sabe que os pais participassem mais e que alguns professores entendessem melhor os seus alunos, porque a gente também tem professores que não entendem direito seus alunos. E a gente ta vendo sabe, a gente está percebendo que esta havendo isso aí, principalmente por parte dos professores, eu creio que não tinha aquilo do passar a mão na cabeça, dar um abraço, conversar” (Diretora – escola 4).

“Que a gente apontasse os objetivos, que eles mudassem e que a gente alcançasse os objetivos, que era a mudança. E que tipo, eles aprendessem a respeitar e que, tipo, por ser educação infantil, eles geralmente não tem muita conversa como resolução de problemas, né, mas eles iam mais pro contato físico, gritando, empurrando, chorando.. E assim, com o desenvolver do projeto, a conversa, o diálogo, o por favor, as palavras mágicas, a gente viu que foram implantadas durante o ano” (Professora – escola 5).

Como já foi comentado, uma das dimensões importantes para o desenvolvimento de uma inovação social é a interação entre os diferentes atores. Em relação às líderes do projeto, a integração aconteceu de forma positiva. A PV tem seus projetos acolhidos pela Prefeitura/SMEC, que aproveita a parceria para aprimorar as educação nas escolas, contribuindo para a formação integral dos alunos.

“Bastante unidos, a prefeitura, a secretaria de educação porque eles apoiam a parceiros voluntários, então todos os projetos que a parceiros apresenta pra eles, eles abraçam, porque eles sabem que tem, que são projetos com gabarito, né? São planejados, são coisas boas né... até a secretaria de educação sempre diz que o que vem da parceiros voluntários pode ter certeza que é bom por isso que eles aceitaram...” (Coordenadora – PV).

Houve diferenças na integração entre as líderes do projeto e as escolas. Percebe-se que a integração entre Prefeitura/SMEC, PV e escolas municipais aconteceu de forma positiva. Estas escolas, segundo depoimentos, sempre receberam o apoio necessário da SMEC e da PV. Por outro lado, o depoimento de uma coordenadora de escola municipal apontou que, com a falta de recursos para a compra dos kits de livros e a vinda da capacitadora para um segundo encontro, as líderes do projeto demonstraram certa desmotivação, o que impactou na qualidade do apoio oferecido às escolas.

“Se tiver um envolvimento dessas pessoas e quem quisesse realmente que... Na hora que o professor reivindicava alguma coisa, tem que trabalhar com amor, né, mas na hora que teve que vir de lá pra cá, não era por amor, não aconteceu, não sei se tu me entende. Porque a gente não teve acesso a nada, claro que tinha que pagar, a gente sabe que tem custos, mas...” (Coordenadora pedagógica – escola 2).

Provavelmente, um retorno à cidade, expressando às equipes diretivas, de forma transparente, as dificuldades e motivos pelos quais o apoio da PV precisou ser diminuído, poderia ter esclarecido dúvidas e comprometido os demais atores com a busca de soluções. Outro aspecto importante a ser ressaltado é a falta de integração da SMEC com as escolas estaduais e particulares. Aquelas escolas que desenvolvem o projeto, o fazem de forma solitária ou com o auxílio da PV.

“Na verdade assim ó, foi até uma coincidência. Nós no final do ano a gente já pensa no que vai trabalhar no ano seguinte. Então nós montamos o nosso projeto próprio da escola, e surgiu a questão que o município trabalharia valores. Então nós temos um projeto específico dentro da escola que tem este tema que eu falei “A Arte de Bem Viver e Bem Fazer”” (Diretora – escola 7).

“Não existe um convite específico da secretaria de educação do município... seria mais da Parceiros. A Parceiros que nos falou deste curso e até nos pediu para fazer, mas a escola tem seu próprio projeto, mas a escola não trabalha ligado ao município, tem seu próprio projeto.” (Professora – escola 7).

Este fato pode dificultar um pouco a execução do projeto, pois há maior dificuldade para escolas de obter recursos. A diferença na execução, nestes casos, passa pela liderança e comprometimento da direção.

“Participei como colaboradora (do projeto TTC), a professora Lenice é a orientadora (do projeto TTC) e eu participo ativamente das atividades. Então na nossa escola a coordenação parte da direção e eu faço parte do Conselho Municipal de Parceiros Voluntários em Nova Prata.” (Diretora – escola 7).

“Minha conclusão: todos os anos é feita essa mobilização com as escolas e essas que não participam, não mostram interesse, vai muito da equipe diretiva... geralmente, essas não participam nem de Tribos e nem de outros projetos que também são desenvolvidos no município. As demais que participam são de interesse e incentivo da SMEC e da unidade” (Coordenadora – PV).

Uma integração mais efetiva poderia promover a compreensão de todos os atores envolvidos de que o objetivo do projeto é mais abrangente. Para haver uma inovação social, é preciso que estas ações ultrapassem os portões de todas as escolas e sejam vistos como uma ação educacional do município. Os resultados ficam minimizados quando a comunidade e as próprias escolas não compreendem os objetivos estratégicos. Além da integração, as capacitações e reuniões em horários nos quais a maioria dos professores ou representantes de cada escola possam participar, poderiam auxiliar neste alinhamento. Isto permitiria uma melhor visibilidade do projeto e, conseqüentemente, mais atores poderiam se envolver.

“Assim ter uma nova posição, então isso aí tem que ser entre secretaria de educação, prefeitura, ONG Parceiros Voluntários e unidade Parceiros Voluntários. Isso... Aí teria que ser feito por nós, reformular esse projeto, como que a gente vai reapresentar e tentar reconquistar a credibilidade, porque na verdade ele (o projeto) tá acontecendo, mas não teve tanto apoio necessário nosso, né? Então pra acontecer a formação..” (Coordenadora – PV).

Ainda, com o objetivo de ampliar a visibilidade do projeto e promover uma melhor compreensão de sua importância, uma sugestão seria a definição de um professor em cada escola que coordene o projeto e que esteja preocupado com a integração com as demais escolas. No projeto TTC, é evidente a importância deste professor para o andamento do trabalho. Para isso, a definição do perfil deste professor é fundamental. Isto foi citado pela coordenadora da unidade da PV em Nova Prata, que analisa o projeto na sua integridade, bem como os resultados que são obtidos nas diferentes escolas. Como o projeto é estratégico para a educação no município, poderia ser estudada a possibilidade de alocar horas para um professor que tenha o perfil adequado para a função.

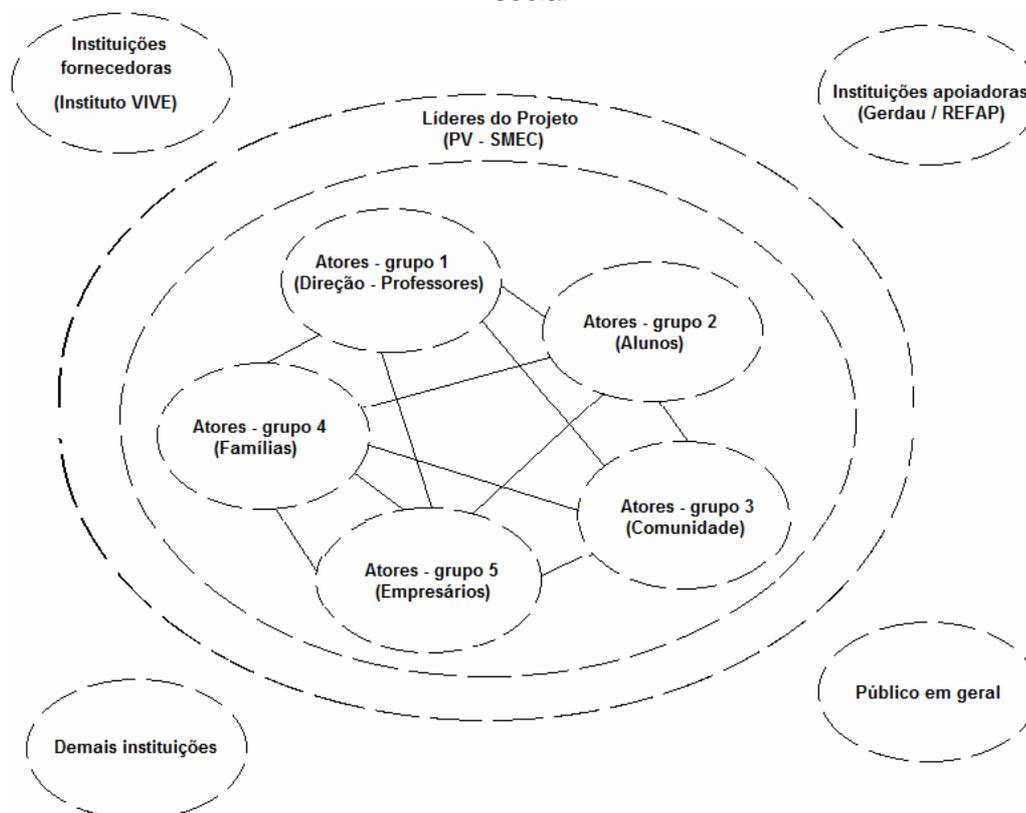
“Talvez uma dificuldade esta em ter um professor voluntário, um professor mobilizado assim. Porque é assim, a gente vê que na tribos também, nas tribos a maioria das coordenadoras já estão desde do início na Parceiros Voluntários, já estão como coordenadoras, de tribos, então tem essa dificuldade. De ter os professores voluntários. Porque o professor pra fazer aquela ação fora do horário tem que ser voluntário, então essa é a dificuldade no projeto” (Coordenadora - PV).

As pessoas que estão à frente do projeto, em qualquer uma das esferas, precisam ter como característica fundamental o envolvimento pessoal e profissional com a proposta, acreditando que ela realmente possa ser uma alternativa que melhore as condições da comunidade. O voluntariado precisa ser algo natural.

“Mas isso também reafirma pra mim que as causas e as condições que a gente teceu ao escolher uma cidade são estas que a gente teve. Porque veja só: não tendo tudo o que foi previsto, isso aconteceu, o que também se deve ao fato de ter sido uma cidade que tinha bons resultados em Tribos, era uma escola que tinha o perfil de líderes com envolvimento pessoal e profissional. Estes são indicadores importantes para a escolha das próximas cidades” (Gerente – PV).

A partir da análise dos dados coletados e do referencial teórico, foi construído um esquema que representa a integração entre os atores que participam do desenvolvimento da inovação social (Figura 12). O esquema representa, no círculo maior, a influência dos líderes do projeto e sua função como mobilizadores dos diferentes grupos de atores. No círculo menor, observa-se a interrelação entre todos os grupos de atores. Fora do círculo grande, são representados os apoiadores do projeto, tanto financeiros como aqueles que disponibilizam metodologia e práticas aplicáveis no projeto. É fundamental ressaltar que todos os grupos sofrem a influência do meio, aproveitando ideias, experiências e conhecimentos de diferentes origens, tanto direta como indiretamente relacionados à ação realizada; por isso, as linhas de todos os círculos são pontilhadas, demonstrando que cada grupo não está fechado em si mesmo. Este fato demonstra que a inovação social segue a lógica da inovação aberta (CHESBROUGH, 2003, 2012). O esquema traz, como exemplo, os atores que podem participar do projeto Criança Século XXI.

Figura 12 – Esquema de integração entre atores no desenvolvimento de uma inovação social



Fonte: elaborado pela autora

Como os autores enfatizam, quanto maior o número de grupos de atores interessados em contribuir com o projeto, mais efetivo o resultado da inovação pode ser – Princípio da Captação (TAYLOR, 1970). Tanto os líderes do projeto quanto as direções das escolas buscaram apoio na solução de problemas e necessidades que surgiram ao longo do processo com atores especialistas.

Durante o ano letivo em que o projeto ocorreu, não foi possível contar com a participação de todos os grupos de atores apontados na Figura 10. Isto remete para o Princípio da Responsabilidade Igualitária (TAYLOR, 1970), no qual todos os atores precisam perceber a sua importância no desenvolvimento do projeto.

Os professores relatam que gostariam de contar com maior participação dos pais. Porém, a abertura que a escola dá aos pais não é percebida por eles ou, até mesmo, não existe de forma tão clara, apesar dos professores relatarem fatos que pareçam evidenciá-la. Outra causa para a pouca participação dos pais é falta de compreensão do papel que exercem no desenvolvimento das crianças e jovens. Evans e Clarke (2011) reforçam que o comprometimento passa pela necessidade de

sentir parte da solução construída. Durante o processo, segundo relatam os entrevistados, a maior participação dos pais acontece, principalmente, nas escolas de educação infantil, nas quais as atividades enviadas para serem realizadas em casa necessitam da participação da família. Apesar de não participarem do planejamento, tendo uma atuação mais reativa, os pais se sentem responsáveis pelos resultados que podem ser obtidos.

Além disso, a comunidade ainda não participou do projeto. Esta situação pode ser decorrente do caráter inovador do projeto na cidade e, também, pelo fato do projeto não ter sido realizado na sua integralidade, já que a falta de recursos financeiros impossibilitou a realização de algumas etapas e a compra do material com a metodologia.

5.4.6 Impacto

O quarto fator extraído na fatorial foi Impacto. Nele estão incluídos os resultados gerados na comunidade como um todo, agrupando variáveis que tratam desde a percepção da adaptabilidade da proposta às necessidades da comunidade até as transformações geradas na comunidade.

Lembrando que o projeto piloto teve a duração de apenas um ano letivo e os resultados obtidos com a implementação de uma inovação social são percebidos ao longo do tempo, a avaliação do impacto produzido pelo projeto ainda é pequeno. As transformações são lentas e muitas vezes imperceptíveis, mas com sua continuidade, espera-se obter resultados significativos para a melhoria da qualidade de vida das famílias de Nova Prata. Em adição à duração do projeto, os resultados foram prejudicados pela falta dos livros com a metodologia do Instituto VIVE, que apresenta ideias de como trabalhar com os pais e comunidade a fim de dar continuidade ao trabalho realizado com os alunos na escola, bem como por não terem ocorrido a segunda capacitação e os encontros de integração para os professores.

“Eu tenho certeza que se o projeto tivesse se cumprido nas suas etapas previstas, ele teria um resultado muito diferente do resultado de hoje. Mas o que mais me chama atenção é assim, que mesmo com todos estes déficits, as coisas aconteceram: os professores debateram os temas de valores, os professores compareceram a todos os momentos em que este assunto foi... Imagina se a gente tivesse conseguido manter um trabalho forte com os pais, um trabalho forte com a comunidade, tudo isso teria uma outra repercussão...” (Gerente – PV).

Apesar de ainda pequenas, mudanças de comportamento foram percebidas nos alunos. Constatou-se que os alunos se sensibilizaram com a proposta e demonstraram interesse em participar das ações. Ainda não foi possível atingir todo o grupo, mas sabe-se que os resultados serão obtidos a longo prazo. Tanto direção e professores, como a mãe de aluno e alunos apontaram mudanças decorrentes do projeto.

“Eu acho que a gente vê, assim, alguns alunos mais interessados em querer participar, em querer ajudar, né. Eu acho que teve, sim, alguns resultados bons, porque são alunos que querem ajudar, que querem fazer alguma coisa, que vêm aí e perguntam o que posso fazer pra ajudar... Eu acho que esse é um resultado. Não da pra se dizer que a gente já conseguiu tudo, né. Como eu já te disse, né, foi plantado uma sementinha, e isso tem que continuar. A gente vai ter que continuar trabalhando. Vai ter que achar outras atividades, outras coisas a serem feitas, né” (Vice-diretora – escola 3).

“Eles participando destes projetos eles mudam. Mudam até em relação a disciplina né, então tem alunos assim que pra nós, assim, na direção ajudam a montar o mural, ajudam a montar a feira, às vezes né, ó “preciso de ajuda pra colocar uma faixa na frente da escola” e se eles ajudam eles não vão lá estragar porque eles ajudaram” (Diretora – escola 7).

“Eles mudaram os pensamento deles, eles mudaram o jeito de lidar com as crianças até no pátio, sabe, aqueles assim que tavam comprometidos” (Professora – escola 1).

“E assim, com o desenvolver do projeto, a conversa, o diálogo, o por favor, as palavras mágicas, a gente viu que foram implantadas durante o ano. Eu acho que, em sala de aula, a gente percebeu o resultado na formação das crianças. Eles deixaram de ser agitados, agressivos, de resolverem no grito... Estão mais tranquilos, eles conversam, sabem dialogar, eles sabem ver os prós e os contras, eles têm essa noção”(Professora – escola 5).

“O que eu percebo assim ó, que eles começam a aceitar melhor as pessoas, tipo assim ó, o meu ele tinha muito... ‘Como aquele coleguinha tem mãe velha, aquele tem mãe nova’... Aí o que que começou a acontecer... quando eles passam a ver a mãe de todo mundo, o pai de todo mundo, eles vem que tanto velho, como novo podem ser mãe e pode... Ou tipo assim ó, eles diziam: Nossa, vocês são uns pais quase mais velhos da minha sala...” (Mãe de aluno – escola 3).

“A maneira de interagir com as pessoas mudou... Acho que, principalmente eu, eu sempre tive bastante isto e tenho mais respeito ainda... E eu sinto falta disso para alguns...” (Grupo focal – escola 3).

“As coisas que a gente colocou em prática foi legal porque nós ajudamos bastante na feira. A gente se ajudava bastante. A gente se ajudava, não ficava assim xingando...” (Grupo focal – escola 7).

“Até porque eles são pequenininhos né? E ai eles vao precisar ser lembrados sempre né? Por exemplo das regrinhas de boa convivência tu tem que lembrar seguidamente né? Mas o que foi de positivo, ai tudo de bom gente, a gente vê assim pela alegria deles, o respeito que eles tem uns pelos outros, de lembrar o colega isso não se faz porque nós aprendemos lá naquela história, que é assim que se deve agir né? Então isso é bem positivo, então tu ve que, sabe, aprenderam, entenderam, que aquilo que a gente passou realmente valeu a pena...” (Coordenadora pedagógica – escola 6).

Os pais também começaram a participar mais da escola, sendo nas atividades propostas como tarefa para casa, como nas palestras promovidas pela SMEC ou pela própria escola. No instante em que começam a participar, percebem a importância destes momentos de integração com os filhos e passam a aproveitar estes momentos. Esta mudança na rotina familiar permite que os valores trabalhados em sala de aula sejam vivenciados também em outros ambientes.

“O resultado foi muito bom. Os pais lá relatavam que é uma idéia muito legal, por causa que eles não tinham esse tempo. Eles colocavam que não se davam conta da importância de ter esse tempo com as crianças, e daí eles falaram que foram momentos muito bons e de eles perceberem o quanto o filho tá aprendendo, o quanto o filho sabe. E teve outras situações, de que os pais trabalham sempre na colaboração, daí assim, na participação a gente trabalha com eles, de trabalhinhos que a gente começa na escola e vai pra casa pra eles terminarem. Teve o tapete dos valores, que cada pai escolhia um valor e representava, através de pintura num tapete de tecido, depois juntaram as peças, e formou o tapetão da turma, daí as crianças contavam na sala de aula como foi essa experiência em casa, bem felizes, a gente via aqueles que participaram com a família e a família toda se envolveu, juntos, unidos. Eles sabiam contar desde o início ao fim.. ‘aqui foi o mano, aqui foi a mãe’, bem felizes relatando. A família participa também, assim, que a gente manda recadinhos pra casa com orientações, de determinadas fases da criança, pra conhecimento. Daí eles colocam opiniões.. nem todos os pais participam, né.. mas um grande número atinge...” (Professora – escola 5).

“Eu acho que até esta adesão de muitos pais nestas formações. Porque nós tínhamos escolas em que os pais eram bem complicadinhos assim pra participar e acho que deu pra perceber que este ano, né, a gente conseguiu mobilizar mais. Acho que esta foi uma...” (Coordenadora pedagógica – SMEC).

“Percebemos que os pais estão mais comprometidos com a educação de seus filhos, mais atuantes na escola e participativos no que diz respeito a qualquer evento que a escola promova dentro ou fora dela” (Dados secundários - APAE).

Além da mudança observada na escola relacionadas ao comportamento dos alunos e da participação dos pais, estes também relatam que os alunos tem se comportado de forma diferente em família. Muitos estão incorporando valores como respeito, gentileza, em decorrência dos trabalhos realizados em sala de aula.

“Sim, eles estão começando a perceber. Falam. Tipo, coisas que nós nem estávamos divulgando aos pais que estavam trabalhando, os pais começaram a dizer ‘ah, meu filhinho tava falando as palavrinhas mágicas’.. ‘ah, sim, pai: muito obrigado, com licença, desculpa, por favor.’ ‘Ah, que legal, eles contaram a historinha de tal coisa..’, os pais contam.. A gente acha que não vai chegar até eles, mas as crianças.. ‘A gente acha que meu filho tá falando assim..’ ‘ Mas é por causa da historinhas, nós estamos trabalhando assim, trabalhando com tais projetos” (Professora – escola 5).

“Ah, eu acredito que sim, caramba. Trabalhando tanto tempo... como concretamente contribui, não sei dizer, tá assim, até essa mãe ficar ligando, agradecendo o projeto que a gente desenvolveu, também eles tiveram a oportunidade de olhar pro filho e falar sobre sexualidade, que ainda não tinham tido abertura... coisas desse tipo acontecem, mas nem tudo vem pra gente” (Professora – escola 7).

“Até na turma do Luis Augusto ele tem um menino especial e assim ó, tu vê que eles aceitam. A professora da turma fez que cada um da turma é responsável pelo menino especial e aí tu vê assim ó, eles aceitam, eles ficam do lado, eles ficam ajudando a ir pro banheiro, eles ficam ajudando a buscar água, então acontece...” (mãe de aluno – escola 3).

“Pesquisadora: E tu percebes alguma mudança no teu filho a partir do momento em que começou a trabalhar com esses valores?

Entrevistada: Sim, ela fala bastante dos com os amiguinhos, abraça, beija, bastante carinho tu vê principalmente, porque ela é pequenininha, então... mais o que se percebe é essa dos amiguinhos.

Pesquisadora: E na família também, o que você notou?

Entrevistada: Sim, ela pede por favor, ela pede com jeitinho, ela já fala, daí ela já pede as coisinhas assim, como tem que ser. Diz obrigado, tudo certinho, assim” (Mãe de aluno – escola 5).

Como resultados para o município, pode-se citar o reconhecimento nacional do trabalho realizado por meio da premiação do Selo Solidário, dando visibilidade para o desenvolvimento de uma cultura para o voluntariado.

Percebe-se que os resultados, realmente, ainda são pequenos, mas com a continuidade do projeto, o impacto de sua implantação pode trazer muitos benefícios na qualidade de vida da comunidade, pois a mudança gerada na escola e na família reflete em atitudes mais solidárias e responsáveis.

Outro aspecto relevante a ser analisado no fator Impacto é a diferença observada no desenvolvimento e nos resultados do projeto nas diferentes escolas do município. Percebe-se uma diferença no entendimento e na maturidade para desenvolver o projeto. Algumas escolas estavam bastante abertas à proposta, pois houve uma vinculação grande entre a metodologia e as necessidades, enquanto outras, ainda não tinham compreendido a importância estratégica dos resultados que podiam ser obtidos.

“É muito claro que algumas escolas tiveram esse despertar esse amadurecimento de que isso aqui, realmente, esta sendo vivenciado” (Coordenador – PV).

“Por que a direção aceitou, e colocou isso pro coordenador, pro coordenador pedagógico da escola, a então por isso teve aceitação, por exemplo a educação infantil, tão super engajadas, porque, porque a coordenadora pedagógica é a mesma, junto com as direções diferentes ali as três, mas elas conseguiram conciliar e fazer as ações acontecerem” (Coordenadora – PV).

“Eu julgo que, num primeiro momento, o próprio fato de que alguns... as pessoas tem movimentos diferentes. Apesar de todos estarem na rede de ensino municipal, elas acabam que tem movimentos diferentes, né... Elas estão juntas nesta rede, mas acabam que tem uma liberdade de empreender ações ou projetos específicos. Porém, eu acho que se a gente tivesse conseguido ter um acompanhamento e uma manutenção mais periódica, talvez nós pudéssemos ter trazido, ou ao menos pudesse ter feito uma escuta mais clara do que que estava impedindo esta escola de vir para o grupo e até, quiçá, poder te dar uma resposta mais concreta sobre isso. Mas, também, poder entender que a gente tá falando de um movimento de voluntariado, um movimento de adesão espontânea. Em nenhum momento, por mais que a nossa meta fosse ter 100% das escolas aderidas, isso não pode passar por uma obrigação. Isso tem que passar por uma escolha de participação. E de que isso tem que fazer sentido naquele momento de vida daquelas pessoas. Por isso, eu volto a falar: o pessoal e profissional. A diretora da escola tem que entender estas duas dimensões. Senão, não acontece” (Gerente – PV).

Ainda dentro do contexto e ultrapassando a questão do amadurecimento e preparação para o voluntariado, cada escola se adaptou à realidade da comunidade em que está inserida. Apesar de ser uma cidade pequena, existem diferentes realidades. Nos depoimentos das direções e professores das escolas que participaram do projeto e da pesquisa, não foi possível perceber estas diferenças na participação dos diferentes atores, no processo, na inclusão (mesmo que ainda pequena). Este aspecto foi citado somente pelo coordenador da unidade da PV. Uma explicação para isso pode ser a falta de encontros entre as escolas, para que possam trocar experiências e, até mesmo, perceber diferenças no atingimento dos objetivos traçados.

“Há uma segregação, é o pessoal da vila, do retiro então são comunidadezinhas dentro de nova prata então cada comunidadezinha vai atuando e vai transformando e adaptando na forma de sua realidade” (Coordenador – PV).

Uma evidência que corrobora com os depoimentos dos funcionários da PV, enfatizando a importância das dimensões pessoal e profissional, principalmente para os líderes, mas também para os demais atores, é que, apesar da escola estadual que foi entrevistada não receber recursos da SMEC, o trabalho realizado foi

bastante amplo, com diferentes projetos sendo desenvolvidos conforme a necessidade da comunidade local. A direção e os professores que estavam comprometidos realmente se empenharam para viabilizar os projetos planejados, buscando parcerias com diferentes instituições.

5.4.7 Abrangência

Abrangência foi o quinto fator extraído na fatorial e relaciona-se com a amplitude do impacto e efeito causado nas diferentes classes sociais. Como discutido anteriormente, os resultados não se limitaram somente ao ambiente escolar, sendo possível estabelecer uma integração maior com as famílias, além de muitas atividades afetaram a comunidade, despertando uma nova consciência social.

“Assim ó, como os valores a gente não pode esquecer nunca, né, numa escola né, eu achei até que não fosse dá todo o efeito que deu, né, porque assim ó, todas as turmas e todos os professores ou a maioria deles trabalharam nas salas de aula e a gente abrangeu a comunidade no geral também né. Algumas atividades ultrapassaram os muros da escola então o que a gente percebe é assim que se a gente tratar o aluno com respeito, com amor, com carinho, tentando entender o aluno, as diferenças, as ansiedades, enfim de cada um a gente tem esse retorno também, não adianta bater de frente com o aluno, porque este aluno já tem um histórico familiar difícil, já tem toda aquela questão difícil por trás então, respeitando o aluno, colocando o porquê ele tem que cumprir as normas da escola fazendo com que ele entenda o porquê disso a gente consegue com que o aluno entre no nosso projeto se torne um aluno melhor, né. Se cria também uma melhor convivência dentro da escola” (Diretora – escola 7).

Outro aspecto fundamental observado é a coerência que existe entre o que é ensinado na escola e em casa, consolidando a importância de cada valor. Essa situação foi comentada por uma das mães entrevistada.

“Assim ó, os meus são bem radicais quanto a combinado, se eles ti fizeram um combinado e não foi cumprido, meu Deus. Por menor que seja, até assim ó, se a gente combinar, hoje eu vou sentar nesta ponta da mesa, tem que cumprir. Então assim ó, o que eu observo é que, noção de responsabilidade, né? Eu acredito que é em função da escola, sim. Porque se for esta questão de desenvolver esta questão de responsabilidade e tal, é função da escola” (Mãe de aluno – escola 3).

Esta maior integração com a família com a escola e os resultados que o trabalho gerou no relacionamento e aproximação entre pais e filhos pode ser considerado o primeiro estágio da amplitude de inovação social que o projeto pode proporcionar.

Uma das ações que ampliou o impacto do projeto foi gerada a partir do envolvimento de um pai de aluno (e gerente de um banco da cidade) que propôs para SMEC e PV uma atividade na qual a empresa em que atua seria voluntária para trabalhar. Esta ação aponta para um reconhecimento do trabalho realizado nas escolas e para a vontade de novos atores se envolverem com o projeto.

“Então, no domingo a tarde esse projeto foi realizado na praça das bandeiras, e até foi engraçado por que assim, nós da Parceiros, na verdade, a gente ia tá apoiando as escolas porque a gente achava que não era todos os professores que iam aceitar participar do projeto, até porque era domingo e tinha que ser voluntário, não era carga horária né? E foi surpreendente porque tinham muitos profissionais, muitos professores, então as tribos o que que eles ficaram? Em vez de eles ficarem auxiliando cada escola, eles se fizeram de sombra, se vestiram de palhaço, e ficaram em volta interagindo com as crianças, não precisou tá ali apoiando as escolas por que tinha muitos profissionais...”
(Coordenadora – PV).

Entretanto, como o trabalho ainda está no início e, portanto, ainda há muitos pais que não compreenderam o trabalho da escola e, por consequência, não dão continuidade àquilo que os alunos vivenciam no ambiente escolar.

“Em casa acho que tipo assim, dá de entender que eles criticam o trabalho da gente, criticam porque... teve uma criança, um pai vem aqui e bota um bolo porque a criança caiu no pátio, se machucou, né, então assim, porque: Ah não cuidam. Ahhh eu disse assim: mãe, pai a gente tem duzentas crianças, sempre alguma coisa vai acontecer, porque eles correm, eles se batem, eles se encostam um com outro, mas não é assim, porque ah, porque... Então imagina, em casa deve falar horror. Porque não fazem nada, porque não cuidam, porque aquela gente, porque isso, porque aquilo, né. Então falam, né...” (Diretora – escola 1).

“A gente tá fazendo alguma mudança aqui, mas também não adianta aquela mudança aqui de 4, 5, 6 horas por dia e depois em casa os pais veem só se as crianças estão vivas e deu. É bem preocupante isso aí” (Diretora – escola 4).

“Fica um distanciamento entre pai, filho e escola. Isso se perde na correria do dia a dia então a escola passa uma parte para os pais os pais tentam da continuidade de uma outra forma então não a uma coisa assim, uma combinação sabe de sentar pais e professores e analisarem essa questão”
(Coordenadora – PV).

Uma sugestão relevante foi dada pela coordenadora pedagógica de uma das escolas para minimizar este problema da falta de alinhamento entre os atores: como

um dos atores fundamentais para dar continuidade ao trabalho realizado pela escola é a família, é importante repensar atividades e ações que conscientizem e envolvam os pais no projeto. Inclusive, a mãe de um aluno também apontou a necessidade de promover mais atividades para os pais, alinhando os objetivos e dando coerência às ações. Os resultados só terão uma abrangência maior caso os principais atores que trabalham com o público alvo, neste caso professores e pais, sejam preparados para o projeto. Assim, não basta pensar somente capacitações e encontros para professores. É preciso que os líderes pensem e busquem alternativas para envolver as famílias de forma mais efetiva.

“É, mas essas tuas professoras já não tem mais o que fazer. É o que a gente ouve, né. Então assim, eu acho que este projeto tem que ser mais voltado pros pais. Tipo assim, se os pais melhorarem a educação familiar, vai melhorar o resto também” (Coordenadora pedagógica – escola 2).

“Porque os filhos na verdade seguem exatamente o padrão do pai e da mãe, né? Assim, acho que tem que fazer muitas atividades envolvendo pais” (Mãe de aluno – escola 3).

Um resultado de abrangência nacional só foi citado pela gerente da PV. Talvez por ter conhecimento do projeto como um todo, dos objetivos e da importância estratégica, tem a percepção da visibilidade que alguns resultados dão ao projeto. A inscrição das escolas para o concurso nacional Selo Solidário, de uma instituição de São Paulo, demonstra quanto a consciência solidária nas escolas tem evoluído, percebendo a importância do trabalho realizado. O posterior reconhecimento e premiação repercutem no município e institucionalizam o voluntariado como uma das práticas na cidade, angariando mais recursos, tanto humanos como financeiros, para o desenvolvimento de inovações sociais.

“Eu percebo um fortalecimento do movimento do voluntariado no município. Eu percebo um fortalecimento da rede de escolas lá do município, a ponto de que as escolas alçaram um vôo que nunca tinham alçado de fazer uma inscrição num Instituto de São Paulo, né... Por que as escolas saem... elas conseguem se colar em outros imaginários... quer dizer, elas não são só ali de Nova Prata, do RS. Elas conseguem se ver como participantes de um movimento nacional. O Selo Solidariedade é um selo que é nacional. Isso eu acho que é um resultado bastante importante. Eu percebo que o trabalho foi um trabalho que foi levado para dentro das casas e, então, a gente viu muitos depoimentos assim de famílias em que as crianças tinham que levar um trabalho de valores para ser feito em casa e aí este trabalho também aproximou alguns vizinhos. Então as pessoas que tinham familiares próximos, ou vizinhos próximos: “Ah, meu filho trouxe isto pra fazer... Como a gente faz?”. Isso também teve uma repercussão que foi bastante importante, né...” (Coordenadora – PV).

Ainda que os resultados concretos sejam percebidos pelos entrevistados mais fortemente nas escolas de educação infantil da rede municipal, a continuidade do trabalho, ancorada em momentos de capacitação e troca de experiências entre os professores, bem como mais atividades direcionadas aos pais, pode gerar transformação na comunidade. Além disso, uma melhor visibilidade dos resultados faz com que aqueles pais que ainda não participam das atividades promovidas dentro do projeto e da escola, despertem para a sua importância. Várias reportagens foram publicadas nos jornais locais, divulgando o projeto e as ações realizadas; elas podem ser acessadas no Anexo 6.

5.4.8 Barreiras

O último fator extraído na análise fatorial relaciona-se às barreiras enfrentadas durante o processo: resistência da comunidade ou de escolas, falta de apoio financeiro e dificuldade para formar grupos de trabalhos. Os dados coletados mostram diferentes visões em relação às barreiras, dependendo da posição de cada ator, das expectativas e da noção de responsabilidade em relação ao projeto.

Dentre os atores, o maior número de barreiras foi apontado pelas equipes diretivas das escolas. Isso pode ser um indicativo da visão mais holística do desenvolvimento do projeto, bem como da percepção da situação na prática, na realidade de cada escola. Este grupo apresentou uma visão um pouco mais estratégica e menos operacional, destacando a faixa etária inadequada dos alunos nas séries iniciais e a necessidade de momentos de interação entre as escolas.

A permanência de alunos fora da idade escolar, cuja faixa etária estaria mais adequada ao ensino médio entre as crianças do ensino fundamental, tem prejudicado o desenvolvimento do projeto nestas turmas. Jovens, mesmo em turmas cuja idade está correspondente, têm mais dificuldade de se enquadrar no projeto, pois parecem ter "vergonha" de ter atitudes "boas". Quando o trabalho é feito com turmas mais homogêneas, o resultado pode ser mais natural, pois são trabalhados problemas e necessidades comuns.

“Não, e esses ainda tão meio fora da faixa etária também, tão na sexta série com 16 anos, podiam tá lá já terminando o segundo grau, quase né” (Diretora – escola 1).

A necessidade de momentos de interação entre as escolas, que não aconteceram durante o ano letivo em que o projeto foi realizado, são fundamentais para que os professores possam perceber que, apesar do trabalho ser árduo, os resultados podem ser alcançados. Trocar experiências pode melhorar ainda mais os resultados.

“Ainda falta alguma coisa a ser feita pra conseguir mais encontros, mais capacitação, né. Trazer mais pessoas, pra gente poder trocar idéias, poder conhecer, ouvir mais. Como é que eu vou te dizer... Cursos, como a gente teve aquele “Vivendo Valores” lá no início, só em fevereiro. Então podia ter tido mais alguma coisa pra gente, né. Eu não sei se isso não teve porque... As vezes, é fácil a gente tá do outro lado e falar. Eu não sei como é organizar. Deviam ter acontecido mais momentos, até pra gente ver o que a gente fez, o que a gente não fez, o que cada escola fez, né, pra trocar uma idéia, pra melhorar o trabalho, né. De repente o que uma outra escola fez, a gente pode fazer também, o que a gente fez outras podem fazer” (Vice-diretora – escola 3).

Já, os professores apresentam uma visão mais da operação, apontando barreiras bastante específicas relacionadas à sala de aula: falta de tempo para trabalhar tendo que conciliar os conteúdos programáticos com as atividades do projeto, pouca participação dos alunos nas atividades fora do horário escolar, dificuldade em fazer com que os pais participem das atividades, falta de apoio financeiro para compra de material (escola estadual). Percebe-se que a percepção dos professores é operacional.

“As dificuldades? Acho que foi justamente a falta de tempo pra poder trabalhar mais e, até muitas vezes, as crianças não aceitavam alguma coisa que fosse falar, tipo apresentação que é feita. Porque muitas vezes os pais não trazem as crianças para a apresentação ou elas não querem vir” (Professora – escola 1).

“Eu acho que não teve dificuldades... Não teve dificuldade nossa, mas com os pais, porque a gente tem que insistir, mandar um bilhetinho com o convite. Eles nem olham, daí a gente reforça, a gente fala que a gente tá aguardando eles, daí no dia seguinte a gente manda o agradecimento, que foi muito importante, tanto pra nós e quanto pros filhos deles. Mas é, tipo, a única dificuldade foi essa, dos pais. Mas a gente sabe que é um trabalho de formiguinha” (Professora – escola 5).

“Financeiro assim, né, pra comprar o material utilizado, pra desenvolver, por exemplo, os balões, material mais, básico assim. Sabe que a situação financeira de muitos é danada, né? Ou se correu atrás até conseguir, a parte financeira mais, envolvimento dos pais, o maior empecilho, a maior dificuldade que a gente tem, é em relação a grana mesmo, muitas vezes vem do governo, mas nem sempre, aí a gente tem que correr atrás” (Professora – escola 7).

As barreiras apontadas pelos professores são dificuldades operacionais, que precisam de solução para que o desenvolvimento do projeto não fique prejudicado. A utilização de uma metodologia ajustada aos objetivos do projeto pode maximizar o uso do tempo, uma maior participação de pais pode facilitar o entendimento do projeto e comprometimento dos alunos nos momentos de apresentação e participação na escola no turno oposto de estudo e, finalmente, a busca de empresas parceiras pode ser uma das formas de buscar recursos financeiros para o desenvolvimento do projeto, sem precisar recorrer ao órgão competente em Bento Gonçalves.

A visão das coordenadoras pedagógicas das escolas está bastante relacionada com o planejamento e apoio aos professores. Elas ponderaram a falta dos livros e o fato de não terem acontecido mais capacitações e encontros de professores para troca de experiências.

“Lá na hora era um discurso de ter ajuda, mas se tu não tem o material, tanto o material que envolvia o curso quanto as pessoas... De lá, de quem promoveu, pra gente, ficou bem complicado. A gente trabalhou sem material nenhum, foi simplesmente pela escola, não como o que a gente viu lá, né... Com relação ao material em si, como elas falavam, eu pensei que iam acontecer muito mais coisas. Quando tem um apoio, uma metodologia, parece que é mais fácil... Então, a gente teve que ir caminhando sozinho...” (Coordenadora pedagógica – escola 2).

“Eu acho que aquela capacitação podia se oferecida, era pra continuar, era pra ter sido, outros encontros podiam ter sido feitos né? Os professores estavam esperando e também aqueles, o material que foi mostrado e tal... porque tinham os livros, só tinham na secretaria de educação um exemplar de cada e aí ficou difícil de acessar né, o material. Também seria interessante porque era um material bem bom né?” (Coordenadora pedagógica – escola 6).

Os depoimentos das coordenadoras retomam o Princípio do Máximo Investimento (Taylor, 1970), apontando para a importância do comprometimento dos atores, principalmente, aqueles mais envolvidos com a liderança e coordenação do projeto.

Uma das coordenadoras também apontou a falta de um espaço adequado para a realização das oficinas que foram planejadas dentro do Projeto Criança Século XXI. Como os professores das oficinas são voluntários, é preciso conciliar dias e horários disponíveis para eles e espaço físico liberado na escola.

“O nosso espaço não era adequado, nós tinha que ter uma sala de aula, pra não atrapalhar as outras turmas. Então eles ficavam meio apertados, um cutucava o outro... Por exemplo, na aula de xadrez, então a gente colocava duas turmas junto, daí a gente descobriu que não dava, que tinha que colocar uma turma de cada vez, porque depois passou a ser a cada quinze dias” (Coordenadora pedagógica – escola 3).

As mães entrevistadas não apontaram barreiras. Entretanto, este fato não é muito esclarecedor, pois não comentar as barreiras do projeto pode ser decorrência da pouca participação na escola, o que gera pouco conhecimento sobre o projeto.

Os alunos, a partir da realização dos grupos focais, apontaram dificuldades no processo, analisando-o conforme a maturidade. O grupo focal realizado com os jovens ressaltou a questão dos objetivos que os tribeiros têm quando ingressam na tribo. Muitos deles não são motivados pelo trabalho realizado, mas por motivos particulares. Relataram que alguns alunos querem participar das tribos para justificarem a saída da sala de aula, mas não participam quando estão no grupo. Então, o motivo para a participação na tribo não é originado do desenvolvimento da cultura do voluntariado, mas se torna um alibi para faltar às aulas. Isso pode, também, ser um dos motivos pelos quais alguns alunos do grupo focal, mesmo participantes da tribo da escola, têm resistência para falar do trabalho e da sua ação como voluntário. Na Primeria Fase da pesquisa, os professores entrevistados apontaram a mesma dificuldade, mas percebem os motivos de forma diferente: na sua visão, alguns alunos participam das tribos para alcançar um “status” Aqui, pode-se fazer uma reflexão: como a coordenadora da tribo pode definir a sua rotina de trabalho de forma a evitar que alunos sem perfil ou vontade de participar utilizem o programa com outros fins?

“Pesquisadora: E o que vocês menos gostam no projeto?”

Aluno 1: Quando todo mundo fica... avacalha... Tipo, a gente vai fazer uma coisa e eles não fazem nada... Só fica pra gazear...

Aluno 2: Diz que vai e não vai...

Aluno 1: Isso aí...

Aluno 3: Tipo não tem força de vontade pra ficar lá e dá uma volta só pra sair da sala de aula. Pra não fazer os trabalhos. A tribo não é só para sair da sala.

Aluno 2: Nessa hora é difícil...

Aluno 4: A falta de interesse de algumas pessoas” (Grupo focal – escola 3).

Já, no grupo focal realizado com as crianças, percepção da dificuldade está mais relacionada à compreensão do conteúdo trabalhado. Estes depoimentos podem ser indícios de como o conteúdo foi trabalhado. Neste ponto, ressalta-se a

importância de uma metodologia padrão como base para todas as escolas, com flexibilidade para adaptação conforme necessidades locais. Isso poderia facilitar o trabalho dos professores, evitando que o trabalho na própria escola e, principalmente, entre as escolas em todo o município seja muito discrepante, descaracterizando o projeto.

“Aluno 1: Eu acho que tinha umas palavras lá... A primeira palavra que a professora boto pra gente era meio complicada. E a gente não entendeu muito bem. Não lembro agora que palavra... Eu lembro que acho que no primeiro ou segundo dia que ela fez isso com a gente, ela passou uma palavra e eu não entendi qual era o significado dela.

Aluno 2: Talvez podia ter usado menos exemplo e ter explicado mais... Era muito exemplo.

Aluno 3: Cada palavra tinha muitos exemplos... Ela poderia ter passado mais e falado menos...” (Grupo focal – escola 7).

A visão da PV em relação às barreiras enfrentadas durante o desenvolvimento do projeto retrata a sua responsabilidade quanto à falta de recursos para aquisição dos kits de livros com a metodologia. Nos depoimentos, há o reconhecimento dos professores que desenvolveram as atividades mesmo sem a metodologia VIVE, mas, também a ponderação de que os resultados poderiam ser ainda melhores se os professores tivessem o material prometido. Então, há a percepção de que existe uma lacuna entre o que existe e o que poderia ser ideal para o projeto (Mulgan et al., 2007).

“Como não teve o kit, porque era pra ter sido fornecido um kit com material pedagógico da metodologia vivendo valores pra cada escola, mas eles não teve essa captação de recursos né? Esse repasse... aí a professora que trouxe o dado, outra o pintinho pra ter responsabilidade, foram todas as professoras que usaram a criatividade delas pra tá usando os valores... então mesmo sem material, elas mostraram ter muita criatividade, então imagina elas tendo esse material em mãos...né? então assim, foi reformulado o projeto, foi feito um plano B, pra tentar inserir dentro dos nossos recursos...” (Coordenadora – PV).

“Foi estressante o fato de não termos conseguido o material, porque eles cobram, cobram de nós, então assim, por isso que agora a gente tá elaborando, já tá no final do ano, a gente fazer uma exposição desses trabalhos e pro ano que vem a gente pensar numa forma, a nossa meta né? O desafio da Parceiros Voluntários, da ONG, da unidade, da SMEC e prefeitura pra conseguir o kit, e entregar o kit aos professores e chegar ao nosso objetivo que é a formação de professores” (Coordenadora – PV).

Houve, também, uma contingência no primeiro semestre de desenvolvimento do projeto: a entrada de um novo diretor na Parceiros Voluntários. Como o projeto

ainda era novo e, principalmente, ficou sem recursos, a orientação foi diminuir o ritmo do projeto, sem prejudicá-lo.

“E talvez até uma compreensão interna, eu diria pra ti, de uma compreensão interna da própria instituição, qual era o valor que a gente realmente deveria ter investido neste projeto sem necessariamente ter ficado tão dependente de recursos novos ou de recursos externos. Então, também entendo que este é um desafio assim, que também não facilitou muito. A própria entrada de um novo diretor exatamente no desenvolvimento do projeto e quando alguém entra numa instituição como diretor tudo aquilo que não está muito certo e muito claro é segurado, até pra poder entender qual é o tamanho” (Gerente – PV).

O Princípio do Líder (TAYLOR, 1970) como figura fundamental no processo pode ser observada também aqui. A mudança na liderança da PV, definindo novas prioridades e compreendendo o campo de atuação da ONG, pode ter diminuído a legitimidade do projeto junto aos atores em Nova Prata. Ou seja, o novo líder precisava acreditar e identificar-se com o projeto, o que parece não ter acontecido de forma plena. Com isso, o projeto teve menor atenção da equipe de Porto Alegre, o que foi percebido por outros atores (apesar da coordenadora da unidade local se mobilizar junto às escolas), mesmo não compreendendo a causa real da diminuição do interesse. Nenhum dos atores da cidade apontou o porquê, até porque o maior contato é com a unidade local, mas percebeu certa desmotivação ao longo do projeto. Este fato é importante, pois remete aos desafios da legitimação e da eficiência apontados por Salamon (2005).

A SMEC também aponta como barreira a questão dos livros com a metodologia para auxiliar o trabalho dos professores. A falta de recurso é decorrente da não aprovação do projeto submetido ao governo federal para financiar as atividades e a compra do material, bem como a falta de verba orçada pela prefeitura e SMEC, pois o projeto foi proposto após planejamento orçamentário. Além disso, a busca de apoio junto aos empresários que não se efetivou.

“Acho que assim ó: uma das coisas assim que ficou como proposta mas depois não se executou, a questão dos livros, outra então que a gente colocava coisa de trazer, por exemplo, de engajar os empresários também no projeto, a comunidade e daí trazer um palestrante lá que já deu certo e daí não chegar aqui... Estar numa proposta, mas não ter a execução, pra envolver a comunidade e não só a escola. Então, isso também tava na proposta, mas não se efetivou” (Coordenadora pedagógica – SMEC).

Apesar da liberdade dada às escolas ter sido apontada como uma das facilidades no desenvolvimento do projeto, a falta de acompanhamento mais direto e específico em cada escola foi considerada uma das barreiras para o seu andamento. Os professores se sentiram um pouco perdidos: pela falta do kit com a metodologia e, também, pela ausência de apoio daqueles que lideravam o processo. Uma consequência para estas dificuldades é o abalo na credibilidade quando forem feitas novas propostas de projetos.

“Coordenadora pedagógica 1: E até a questão do acompanhamento...”

Coordenadora pedagógica 2: Direto nas escolas.

Coordenadora pedagógica 1: É que como estava no projeto um acompanhamento direto na escola e tinham datas, isso também não aconteceu.

Coordenadora pedagógica 2: Até porque foi uma coisa que foi colocada para os profes que teria isso e então, como fica isto com os profes, com as escolas?”
(Coordenadoras pedagógicas – SMEC).

A partir dos questionários aplicados pela PV (dados secundários) foi possível observar que, em algumas escolas, há certa resistência dos pais a novas metodologias. Esta resistência pode ser decorrência, talvez, da necessidade de se desacomodar e participar mais das atividades propostas. Como a escola de onde surgiu esta barreira é particular, a SMEC não tem como impor a sua participação. Vale lembrar que o engajamento no projeto deve ser decorrente de uma necessidade ou vontade de melhorar a qualidade de vida.

“Como na Escola já existia uma metodologia de trabalho, diferente da atual, alguns pais apresentam ainda alguma resistência quanto à participação e envolvimento na escola. Resistência também quanto à necessidade da alteração de comportamento do filho e algumas mudanças necessárias para que fiquem bem” (Dados secundários – escola de educação infantil).

Outro critério importante de ser analisado é a diferença de apoio às escolas particulares e estaduais. O fato de não existir um líder comum, que integre todas as escolas da cidade, pode se consolidar em uma barreira. É necessário que a unidade da Parceiros Voluntários assuma este papel, quando o órgão parceiro não tem ingerência sobre todos os participantes, minimizando o risco da falta de engajamento destas escolas. Todas as barreiras apontadas anteriormente estão organizadas no quadro 18 segundo o critério Tipo de Escola, ou seja, escola municipal e estadual, comparando também com os Líderes do Projeto. As escolas

particulares não foram incluídas no quadro, pois nenhuma participou das entrevistas em profundidade. O trabalho realizado nestas escolas foi bastante fechado.

Quadro 18 – Comparação entre as percepções dos diferentes tipos de escolas e líderes do projeto

| Escola Municipal | Escola Estadual | Líderes do Projeto |
|--|--|--|
| 1. Idade dos alunos 2. Obrigação de aceitar alunos que foram expulsos de outras escolas 3. Falta dos livros com a metodologia 4. Espaço físico para a realização das atividades 5. Falta de capacitação e encontros para professores 6. Falta de conhecimento do projeto por alguns professores 7. Falta de um professor responsável pelo projeto em cada escola | 1. Pouco comprometimento e envolvimento dos professores por trabalharem em diferentes escolas 2. Dificuldade financeira 3. Pouco envolvimento dos pais | 1. Falta de recursos financeiros para aquisição dos livros com a metodologia e para patrocinar as capacitações e encontros de professores, pois envolviam a vinda de um capacitador do Instituto Vivendo Valores de São Paulo e sua permanência na cidade. 2. Pouco engajamento dos empresários 3. Mudança na gestão da PV |

Fonte: elaborado pela autora

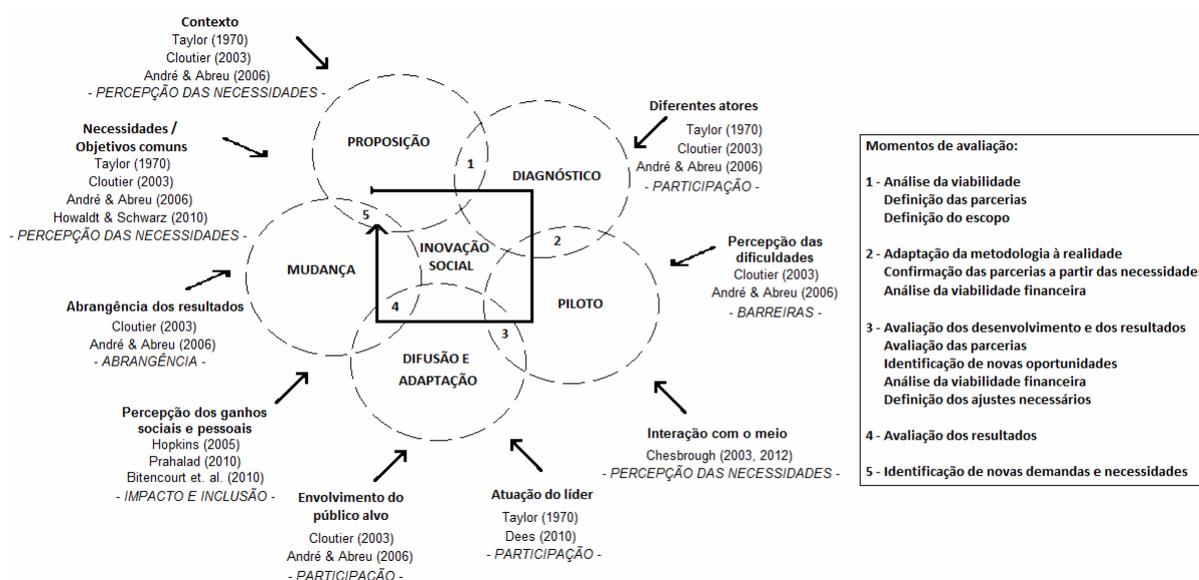
5.4.9 Proposição do *Framework*

Finalizada a análise dos dados coletados nas três fases da pesquisa, foi possível construir um framework para o desenvolvimento da inovação social, que está representado na Figura 13. Este framework é baseado na inovação aberta (Chesbrough, 2003) e no modelo *stage-gate* proposto por Cooper, bem como nas fases de desenvolvimento de uma inovação proposta por Mulgan (2010). Cada círculo pode ser considerado uma etapa do desenvolvimento da inovação social, iniciando pela fase denominada **proposição**, quando um grupo de atores apresenta a ideia. A seguir, na etapa de **diagnóstico**, é realizada uma busca de informações sobre a realidade local, necessidades e anseios, que servirão para definir as especificidades do projeto **piloto**. Após a implementação do piloto, parte-se para a

difusão da metodologia e **ajustes** necessários. A **mudança** na comunidade é decorrência da implementação e adaptação do projeto ao ambiente. Então, a partir da análise empírica, o framework proposto ao final do referencial teórico foi alterado: a fase **mudança** só acontece após a **adaptação**, pois a inovação social não é imposta, mas construída pelos atores. Desta forma, na medida em que o processo vai se desenvolvendo, ocorrem as adaptações necessárias e, finalmente, a mudança da comunidade.

Ressalta-se que as intersecções entre os círculos constituem os momentos de avaliação do projeto visando a passagem para a próxima etapa. As descontinuidades nos contornos representam a necessidade da interação do ambiente com o processo, já que a inovação social é proveniente de uma necessidade, caracterizando-a como uma inovação aberta.

Figura 13 - Framework para o Desenvolvimento de uma Inovação Social



Fonte: elaborada pela autora

Os fatores extraídos na fatorial estão inseridos no framework apresentado. O primeiro fator – processo – está representado por todas as etapas e momentos de avaliação. Inclusão e Impacto estão incluídos nos momentos de avaliação, sendo fundamentais para analisar se, realmente, os objetivos do projeto estão sendo alcançados. O fator Participação aparece em todas as etapas e, inclusive, no meio que afeta o desenvolvimento da inovação social. Ou seja, a participação de diferentes atores é fundamental para que o processo aconteça de forma mais

sistêmica. Abrangência aparece claramente nas etapas Difusão/Adaptação e Mudança, pois essas duas etapas somente acontecem quando a inovação social promove transformação em diferentes esferas. Finalmente, o fator Barreiras afeta todas as etapas do processo, como apontado na análise fatorial.

Para finalizar, o quadro 19 traz o conceito de inovação social construído a partir desta pesquisa, bem como a apresentação do caso como exemplo de inovação social. Como se trata de um projeto com duração de um ano letivo, é fundamental lembrar que os resultados apontados ainda não atingem toda a comunidade, considerando que a inovação social acontece a longo prazo, já que se trata de mudança social.

Quadro 19 – Conceito e Exemplo de Inovação Social construído a partir da pesquisa.

Conceito de Inovação Social: são mudanças decorrentes de uma construção social originada a partir da identificação de necessidades complementares de atores distintos, cujo resultado pode gerar desenvolvimento social e econômico, contemplando a qualidade de vida. Necessita de métricas, processos e modelos próprios. Pode acontecer nos três setores da sociedade, mas normalmente, é desenvolvido e difundido a partir de organizações cuja missão é social, enfatizando, assim, a importância destas organizações para o desenvolvimento social e econômico.

| Instituição | Escopo | Inovação Social | |
|--|---|---|--|
| | | Objetivo | Resultados |
| ONG Parceiros Voluntários (Projeto Criança Século XXI) | Projeto que integra a comunidade escolar (direção, professores e alunos) e demais atores da comunidade em geral, por meio de uma metodologia que trabalha o resgate de valores morais junto aos alunos de 3 a 14 anos. A identificação de necessidades relacionadas a problemas de relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, decorrentes de fatores variados, desde a mudança na estrutura familiar até a falta de adaptação ao ambiente escolar. | Conscientizar os alunos, a partir de valores morais, de seu papel na comunidade, melhorando a qualidade de vida e desenvolvendo o espírito do voluntariado. | Melhoria no relacionamento aluno-aluno e professor-aluno na escola. Melhoria no desempenho escolar. Maior participação dos pais na escola. Visibilidade nacional para os projetos sociais desenvolvidos nas escolas do município. |

Fonte: elaborado pela autora

O framework e o conceito de inovação social foram construídos a partir da gestão de um projeto na área da educação. Entretanto, apesar do objeto ser específico, espera-se que possa ser utilizado para a implementação da inovação social em diferentes áreas cujo contexto seja semelhante, permitindo uma generalização analítica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa pretendia-se compreender o processo de desenvolvimento da inovação social e os fatores que impactam em sua implementação, a partir de uma experiência significativa em termos de ação e resultados sociais, buscando definir um *framework* apropriado para estas mudanças.

A partir do objetivo estabelecido e da revisão da bibliografia sobre os temas Inovação Social e Terceiro Setor, foram estabelecido quatro pressupostos que serviram como norteadores para a análise dos dados coletados. A partir destes pressupostos, foi definido o objeto de estudo: um projeto piloto, na área da educação, proposto por uma ONG, cujo tema era o desenvolvimento de valores no ensino fundamental e que seria implementado durante o ano letivo de 2011, na rede escolar de Nova Prata/RS. O trabalho realizado pela ONG Parceiros Voluntários está diretamente relacionado com a elaboração e implementação de projetos que geram inovação social nas comunidades. A possibilidade de adotar um modelo que permita a replicação destes projetos em outras comunidades proporciona uma atuação mais abrangente e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida por meio do desenvolvimento social e econômico. Os quatro pressupostos serão retomados a seguir.

O Pressuposto 1 refere-se ao surgimento e planejamento de uma inovação social: **“Uma inovação social emerge a partir da percepção de algum problema ou necessidade local e é planejada com a participação de diferentes atores”**.

Os resultados obtidos na investigação empírica confirmam que uma inovação social deve partir da necessidade da comunidade e/ou identificação de um problema para que haja engajamento. Entretanto, alguns aspectos relacionados a este pressuposto pedem ser discutidos a partir da comparação entre a base teórica e as evidências coletadas no campo.

Os autores apontam que é necessário que os atores tenham um objetivo comum para se comprometerem com o projeto. Entretanto, o estudo apontou para a existência de objetivos complementares, não necessariamente comuns. Foi possível perceber que nem todos os atores compreendem o significado dos objetivos estratégicos do projeto. Isto significa que esta visão mais ampla deve ser perseguida pelos líderes do projeto e repassada à medida que cada grupo de atores possa

compreendê-la. Cada ator precisa compreender o seu papel e os resultados que necessita alcançar dentro do seu escopo. A partir do momento que todos tiverem o entendimento do seu papel, é possível compreender a sua função no todo.

Outro aspecto importante a ser considerado é que a identificação da necessidade ou problema social não é linear. As ações que geram a inovação social podem partir de percepções dissociadas. No caso estudo, percebe-se que equipe diretiva e professores viam como problema a questão da indisciplina e desajuste de alguns alunos, ocasionada pela falta de percepção de sentido em relação à escola, pela permanência na escola fora da faixa etária indicada e/ou pela falta de acompanhamento ou de orientação da família.

Pelo lado das crianças, havia o desejo de participar do projeto TTC, por observarem a atuação das tribos nas escolas além de conviverem com tribeiros nas famílias. Entretanto, o projeto não era adequado para a faixa etária inferior a 14 anos, necessitando de uma metodologia mais adaptada às condições dos alunos menores.

Já a PV, à luz de sua missão social, percebendo a participação das crianças nas tribos e o cenário pouco favorável enfrentado pelas escolas, buscou alternativas viáveis que pudessem contemplar os anseios dos dois grupos: uma metodologia que atendesse à idade inferior aos 14 anos e que pudesse transformar a comunidade escolar a partir de uma vivência com valores. Os objetivos de cada grupo eram diferentes, mas se complementavam à medida que o trabalho com valores desenvolve e é reforçado com a prática do voluntariado na comunidade a partir de uma metodologia compatível com a faixa etária, gerando um círculo virtuoso.

O Pressuposto 2 trata dos elementos relacionados ao processo, evidenciando aspectos fundamentais para que a inovação social aconteça: **“O desenvolvimento de uma inovação social depende de variáveis como percepção de um problema ou necessidade da comunidade, envolvimento dos atores, aceitação e comprometimento do público-alvo, estabelecimento de direcionadores e atuação de um líder que coordene o processo”**.

Como já abordado no pressuposto 1, a inovação social somente acontece se há a percepção das necessidades dos diferentes grupos envolvidos. A partir desta identificação, é possível buscar o comprometimento dos diferentes atores e do público-alvo, estabelecendo os objetivos e direcionadores do processo. Os

resultados apontaram para a necessidade de uma liderança em cada escola, com a responsabilidade de pensar o projeto como um todo e buscar a integração e troca de experiências com outras escolas. É fundamental que esta liderança não esteja engajada somente por fatores profissionais, mas que tenha envolvimento pessoal com a proposta.

Não apenas no ambiente escola o comprometimento da liderança é importante: no caso estudado, o papel da secretária de educação, bem como do prefeito, incentivadores do trabalho realizado pela ONG foi determinante na participação das escolas e no seu envolvimento. Isso fica mais evidente quando se observa a participação das escolas estaduais e particulares, cuja liderança não está tão envolvida com a proposta. Nestas escolas, o papel da direção se torna imprescindível, ou seja, as escolas que participam são aquelas cuja equipe diretiva se sensibiliza com o convite da Parceiros Voluntários. Entretanto, o trabalho integrado fica dificultado e a participação é menos efetiva. Ora, se é importante a integração entre os atores para o desenvolvimento de uma inovação social é preciso pensar em um líder que possam olhar o projeto de forma sistêmica, percebendo as diferentes necessidades e possibilidades de atuação, propiciando, também, momentos nos quais todos os atores possam compartilhar experiências.

A reflexão sobre os fatores extraídos a partir da análise dos questionários respondidos pelos professores, cuja atuação é fundamental no desenvolvimento do projeto estudo aponta para alguns aspectos importantes. A importância dada por estes atores para o fator Processo, ou seja, a existência de uma metodologia, bem como a orientação e acompanhamento das ações realizadas são consideradas prioritárias para o trabalho possa ser realizado de forma a gerar uma inovação social. Outro aspecto importante apontado neste fator é o fato da metodologia ser flexível, podendo ser adaptada às diferentes realidades encontradas dentro da mesma cidade.

É fundamental que se oportunizem momentos de troca de experiências entre os envolvidos nos projetos de desenvolvimento de uma inovação social. Se a importância dos atores é apontada como uma das variáveis básicas para o processo, a possibilidade de gerar novos insights e soluções pode aumentar a partir da integração entre eles. Além disso, a divulgação das ações e dos resultados na

comunidade permite que um maior número de pessoas tenha contato com o projeto e, assim, percebam espaços para se integrar.

O framework apresentado na figura 13 integra todas as variáveis apontadas pelos autores que estudam inovação social. Cabe lembrar que, a partir da análise fatorial, as variáveis foram agrupadas e nominadas de forma distinta, delimitando-as conforme a realidade local.

O Pressuposto 3 pretendeu integrar diferentes modelos de desenvolvimento da inovação apontados na teoria: **“O processo de desenvolvimento da inovação social tem maior proximidade com o modelo de inovação aberta e, por isso, tem processos e fatores distintos que impactam no seu surgimento e desenvolvimento”**.

Diferentemente das inovações tecnológicas que ainda se desenvolvem a partir de uma visão mais fechada, as inovações sociais não podem desperdiçar as contribuições de diferentes atores. Um dos motivos reside no fato da inovação social ser consequência de uma construção social na qual diferentes atores interagem. Além disso, ela somente acontecerá se os atores estiverem comprometidos com a ação, compreendendo que os resultados gerais contribuem para o atingimento de demandas de grupos menores. A figura 13 apresenta a ideia de interação com todos os atores, demonstrando a partir do tracejado descontínuo, a interferência dos atores e das condições locais. Se os atores não se sentirem parte do processo, não se engajam. Sem engajamento e comprometimento dos diferentes atores, a inovação social não acontece.

Em adição à necessidade de interação, percebe-se que o processo tem etapas distintas. As fases de surgimento de ideias e desenvolvimento de um piloto já estavam apresentadas na bibliografia sobre o tema. Entretanto, o estudo empírico possibilitou uma reflexão sobre o framework apresentado: a fase **mudança** acontece após a fase de **adaptação**, já que a inovação social não é imposta, mas construída pelos atores. Desta forma, à medida que o processo vai se desenvolvendo, ocorrem as adaptações necessárias e, finalmente, a mudança da comunidade como um todo, como reflexo das ações realizadas em determinado contexto.

O pressuposto 4 refere-se à gestão da inovação em organizações do terceiro Setor: **“A atuação de uma ONG é baseada em sua missão social e orientada**

para a gestão da ação e pela sua sustentabilidade, sendo indispensável, também, a participação de diferentes atores”.

A partir da pesquisa, pode-se perceber o papel fundamental do Terceiro Setor, representado pelas ONGs, como aglutinador dos diferentes atores que desenvolvem ações que geram a inovação social. Como a inovação social nasce de necessidades de diferentes grupos pertencentes à comunidade, é importante compreender que objetivos são complementares e referem-se ao atendimento de uma mesma demanda social mais abrangente. A natureza das organizações do Terceiro Setor é a missão seu social e seu olhar é voltado para a percepção de demandas sociais mais amplas. No caso estudado, percebe-se que a demanda por projetos que trabalhassem o retorno dos valores para a escola estava latente: professores e direções se organizaram, de forma individualizada, para elaborarem projetos com este foco; crianças tinham o desejo de trabalhar com projetos sociais a partir do exemplo de um projeto dedicado aos jovens. A PV, partindo de sua missão social, propôs um projeto que conseguiu integrar as duas necessidades.

Entretanto, no momento de operacionalizar o projeto, também foi possível perceber as dificuldades enfrentadas pelo Terceiro Setor de forma bem clara: mesmo com um projeto consistente e aderido às necessidades da comunidade, a captação de recursos junto a órgãos de fomento não se efetivou, impactando na sustentabilidade e nos resultados que poderiam ter sido gerados a partir da ação. Nesta questão, cabem reflexões referentes aos desafios da legitimidade, da eficiência, da sustentabilidade e da colaboração, já apontados por Salamon (2005). Por ser o ator que olha o projeto de forma sistêmica, a gestão é fundamental para que os objetivos sejam alcançados, ou seja, a qualificação dos colaboradores no intuito de perceber as inconsistências no processo e ajuste de rotas, de estabelecer parceiras com os dois outros setores que contribuam para o atingimento dos resultados, tanto no nível técnico quanto financeiro. Diante do que foi observado em campo e das reflexões teóricas a partir de atores que estudam a área, pode-se afirmar que este é um ponto nevrálgico para o desenvolvimento de inovações sociais a partir de proposições de organizações do Terceiro Setor. A missão social destas organizações é atendida, mas é necessário uma gestão das ações propostas para que possam ser, realmente, efetivas e não percam a credibilidade junto à sociedade.

As contribuições deste estudo podem ser percebidas em três dimensões:

- a. **Téorica:** discussão acadêmica e avanço no estado da arte no campo da inovação social, com a proposição de um framework adaptado para o desenvolvimento da inovação social, considerando o contexto do Terceiro Setor.
- b. **Aplicação na Gestão:** o olhar específico à gestão no terceiro Setor, que ainda enfrenta desafios distintos dos demais setores. Os resultados apontam para uma maior profissionalização e padronização das atividades realizadas pelas ONGs. O Terceiro Setor se caracteriza por ser um campo fértil para o desenvolvimento da inovação social, considerando, principalmente, sua missão social. Com o objetivo de otimizar ainda mais os resultados destas organizações, os estudos realizados a partir deste campo auxiliam na gestão e na definição de modelos gerados à luz de suas especificidades.
- c. **Metodológica:** apesar do uso da metodologia quali-quantitativa não ser inovadora, a sua aplicação neste estudo permitiu uma triangulação teórica e empírica. O uso de um software aplicado à abordagem qualitativa também foi importante, pois facilitou o cruzamento entre categorias e evidências de forma mais ágil, possibilitando uma maior exploração dos dados. Além disso, a pesquisa tem um caráter longitudinal, já que houve a preocupação em acompanhar o projeto deste o momento em que foi proposto para a Secretaria de Educação da cidade de Nova Prata até o final do ano letivo.

Como limitações do estudo, pode ser apontada a dificuldade de obter respondentes para a fase quantitativa. Foi necessário traçar nova estratégia ao longo da pesquisa para que fosse obtido um número satisfatório de respostas. Na fase qualitativa, apesar da boa vontade das escolas em participarem da pesquisa, houve certa dificuldade para agendar as entrevistas com alguns atores, já que a última fase coincidia com as atividades de final de ano letivo. Além disso, não foi possível entrevistar a secretária de educação por problemas de agenda. Esta dificuldade foi minimizada com a realização da entrevista com duas orientadoras educacionais que trabalharam diretamente com a secretária de educação neste projeto.

Sugere-se, para que, em estudos futuros busque-se identificar indicadores qualitativos específicos para o Terceiro Setor, possibilitando a mensuração do impacto das ações nas comunidades onde acontecem. Esta necessidade atende ao desafio da eficiência, dando subsídios aos gestores de ONGs para melhor avaliarem os resultados do trabalho realizado e definirem novos contextos de atuação que possam gerar maior impacto na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A banca dos pobres. **Exame Angola**, n. 5, publicado em 27/05/2010. Disponível em: <<http://www.exameangola.com/pt/?det=12877&id=1850&mid=>>>. Acesso em: 20 set. 2010.

ALTER, K. Social Enterprise Typology. **Virtue Ventures LLC**, set 2004.

_____.; DAWANS, V. The Integrated Approach to Social Entrepreneurship: Building High Performance Organizations. **Social Enterprise Reporter**, mar 2006. Disponível em: <http://www.virtueventures.com/files/ser_integrated_approach.pdf>. Acesso em: 15 set. 2010.

ALVORD, S. H., BROWN, L. D., LETTS, C. W. Social Entrepreneurship and societal transformation. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 40, n. 3, p. 260-286, 2004.

ANDRE, I.; ABREU, A. Dimensões e Espaços da Inovação Social. **Finisterra**, XLI, n. 81, p. 121-141, 2006.

BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BESSANT, J.; TIDD, J. **Inovação e Empreendedorismo**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

BITENCOURT, C. C.; BRITO, A. N. de; CABRAL, P. M. F.; VILLWOCK, L. H. M.; CULLETON, A.; RHODEN, I. Doing better by doing good – the experience of a community network in Brazil. **International Journal Business and Systems Research**, v. 4, n. 2, 2010.

BORNSTEIN, D. **Como mudar o mundo: empreendedores sociais e o poder das novas ideias**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

BROWN, T. Design Thinking: uma metodologia ponderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BROWN, T.; WYATT, J. Design Thinking for Social Innovation. **Stanford Social Innovation Review**, pp. 31-35, Winter, 2010.

_____. Design Thinking. **Harvard Business Review**, pp. 84-92, June, 2008.

BRUNI, A. L. **PASW aplicado à pesquisa acadêmica**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

CARDOSO, R.. Fortalecimento da Sociedade Civil. In: IOSCHPE, E. B. **3º Setor: Desenvolvimento social sustentado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

CHESBROUGH, H. W. The Era of Open Innovation. **MIT Sloan Management Review**, v. 44, n. 3, pp 33-41, 2003.

_____. **Inovação Aberta**: como criar e lucrar com a tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2012.

CLOUTIER, J. Qu'est-ce que l'innovation sociale? **Crises**, ET0314, nov. 2003. Disponível em: <www.crisis.uqam.ca>. Acesso em: 15 jun. 2009.

COELHO, Simone de Castro Tavares. **Terceiro Setor**: Um Estudo Comparado entre Brasil e Estados Unidos. São Paulo: Senac, 2000.

COOPER, R. G. Perspective: The Stage-Gate Idea-to-Launch Process-Update, What's New, and NexGen Systems. **The Journal of Product Innovation Management**. v.25, p. 213-232, 2008.

DACIN, P. A.; DACIN, T.; MATEAR, M. Social Entrepreneurship: why we don't need a new theory and how we move forward from here. **Academy of Management Perspectives**. v.24, n. 3, p. 37-57, 2010.

DEES, G. **The meaning of Social Entrepreneurship**. 2001. Disponível em: <http://www.caseatduke.org/documents/dees_sedef.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2010.

DEES, G.; ANDERSON, B. B.; WEI-SKILLERN, J. Scaling Social Impact: Strategies for spreading social innovations. **Stanford Social Innovation Review**, p. 23-32, Spring 2004.

DAVILA, T.; EPSTEIN, M. J.; SHELTON, R. **As Regras da Inovação**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

EVANS, S. H.; CLARKE, P. Disseminating Orphan Innovations. **Stanford Social Innovation Review**. p. 42-47, Winter 2011.

FERNANDES, R. C. O que é o Terceiro Setor?. In: IOSCHPE, E. B. **3º Setor: Desenvolvimento social sustentado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009c.

GOLDSMITH, S.; GEORGES, G.; BURKE, T. G. The Power of Social Innovation: how civic entrepreneurs ignite community networks for good. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

GUIMARÃES, M. R. Tribos nas Trilhas da Cidadania: histórias e guias para o voluntariado juvenil. Porto Alegre: ONG Parceiros Voluntários, 2004.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise Multivariada de Dados**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

_____. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005b.

HEISCALA, R. Social innovations: structural and power perspectives. In: HAMALAINEN, T. J.; HEISCALA, R. **Social Innovations, Institutional Change and Economic Performance**. Edward Elgar: Cheltenham, p. 52-79, 2007.

HOPKINS, M. Measurement of corporate social responsibility. **International Journal Management and Decision Making**, Vol. 6, N. 3/4, p.213–231, 2005.

HOWALDT, J.; SCHWARZ, M. Social Innovation: concepts, research fields and international trends. Germany, 2010. Disponível em: <http://www.internationalmonitoring.com/research/trend_studies/social_innovation.html>. Acesso em: dia mês ano.

IBGE. As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2005. Estudos & Pesquisas – Informações Econômicas, n. 8, 2008.

JÖNSSON, J. H. Beyond empowerment: changing local communities. **International Social Work**, v. 53, n. 3, p. 393-406, 2010.

KANIA, J.; KRAMER, M. Collective Impact. **Stanford Social Innovation Review**. p. 36-41. Winter 2011.

KISIL, M. Organização Social e Desenvolvimento Sustentável: Projetos de Base Comunitária. In: IOSCHPE, E. B. **3º Setor: Desenvolvimento social sustentado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LANGDON, D.; BURKETT, I. **Defining Social Enterprise**. 2004. Disponível em <http://www.socialenterprisehubs.org/files/Defining%20Social%20Enterprise.pdf>. Acesso em 08 out. 2010.

MAHONEY, J. Path dependence in historical sociology. **Theory and Society**, v. 29, n. 4, p. 507-548, 2000.

MARCY, R. T.; MUMFORD, M. D. Social Innovation: Enhancing Creative Performance Through Causal Analysis. **Creativity Research Journal**, v. 19, n.2-3, p. 123-140, 2007.

MAIR, J.; MARTÍ, I. Social Entrepreneurship research: a source of explanation, prediction, and delight. **Journal of World Business**, v. 41, p. 36-44, 2006.

MALHOTRA, N. Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada. 3 ed. Porto Alegre: Bookman: 2001.

MAURER, A.; MARCHESAN, F. F. S.; SILVA, T. N. da. As relações entre as Inovações Sociais e o Desenvolvimento Sustentável: o Caso UNIVENS. In: **XXXIV ENANPAD**, Rio de Janeiro, 2010.

MAYRING, P. Qualitative Content Analysis. In: FLICK, U.; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. **A Companion to Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2004.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative Data Analysis: a sourcebook of new methods**. 2.ed. Newbury Park: SAGE, 1994.

MOULAERT, F., MARTINELLI, F., SWYNGEDOUW, E.; GONZALEZ, S. Towards Alternative Model(s) of Local Innovation, **Urban Studies**, n. 11, p. 1969-1990, 2005.

MOULAERT, F. Social innovation, governance and community building – SINGOCOM. Disponível em <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/100123951EN6.pdf>. Acesso em 15 abr. 2010.

MULGAN, G. Measuring Social Value. **Stanford Social Innovation Review**. pp. 38-43, Summer 2010.

_____.; TUCKER, S.; ALI, R.; SANDERS, B. Social Innovation – what it is, why it matters and how it can be accelerated. **Skoll Centre for Social Entrepreneurship**. Working paper, 2007.

MURRAY, R.; CAULIER-GRICE, J.; MULGAN, G. **The Open Book of Social Innovation**. The Young Foundation: NESTA, 2010.

NOVY, A.; LEUBOLT, B. Participatory Budgeting in Porto Alegre: Social Innovation and the Dialectical Relationship of State and Civil Society. **Urban Studies**, v. 42, n. 11, p. 2023-2036, 2005.

PHILLS Jr. J. A.; DEIGLMEIER, K.; MILLER, D. T. Rediscovering social innovation. **Stanford Social Innovation Review**. Fall, p. 34-43, 2008.

PRAHALAD, C. K. **A Riqueza na Base da Pirâmide**: como erradicar a pobreza com o lucro. Ed. rev. e atual. Porto Alegre: Bookman, 2010.

RELATÓRIO ANUAL 2009 – ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS. Disponível em: <http://www.parceirosvoluntarios.org.br/Componentes/Parceiros/RelatorioAnual.asp>. Acesso em: 01 dez. 2010.

RELATÓRIO ANUAL 2011 – ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS. Disponível em: <http://www.parceirosvoluntarios.org.br/Componentes/Parceiros/RelatorioAnualonline.asp?Relat=2011&ling=p>. Acesso em: 25 mar. 2012.

RODRIGUES, A. L. Modelos de Gestão e Inovação Social em Organizações sem Fins Lucrativos: Divergências e Convergências entre Nonprofit Sector e Economia Social. In: **XXX Enanpad**, Salvador, 2006.

SALAMON, L. M. Estratégias para o fortalecimento do Terceiro Setor. In: IOSCHPE, E. B. **3º Setor: Desenvolvimento social sustentado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SALAMON, L. M. Putting the civil society sector on the economic map of the world. **Annals of Public and Cooperativa Economics**, v. 81, n. 2, p. 167-210, 2010.

SANTOS, F. M. A **Positive Theory of Social Entrepreneurship**. Working Paper, INSEAD, 2009.

SCHORR, J. Social Enterprise 2.0: Moving toward a sustainable model. **Stanford Social Innovation Review**. p. 12-13, summer 2006.

TAYLOR, J. Introducing Social Innovation. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 6, n.1, p. 69-77, 1970.

TEIXEIRA, A. N. A produção televisiva do crime violento na modernidade tardia. 2009. 242 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - UFRGS. Porto Alegre, 2009.

SPERANDIO MILAN, G.; TREZ, G. **Pesquisa de Satisfação**: um modelo para planos de saúde. *RAE Eletrônica*, v. 4, n. 2, jul-dez 2005.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VANDERPLAAT, M. Empowerment, Emancipation and Health Promotion Policy. **Canadian Journal of Sociology**, v. 23, n. 1, p. 71-90, 1998.

NOVA PRATA. Disponível em:
<www.novaprata.rs.gov.br/portal1/municipio/historia.asp?ildMun=100143265>.
Acesso em: 27 fev. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG FOUNDATION. **Social Innovation: what is it, why it matters, how it can be accelerated**. 2007. Disponível em: <www.youngfoundation.org/node/460>.
Acesso em: 16 dez. 2009.

YUNUS, M.; JOLIS, A. **O Banqueiro dos Pobres**. São Paulo: Ática, 2004.

ZAHRA, S. A.; GEDAJOVIC, e.; NEUBAUM, D. O.; SHULMAN, J. M. A typology of social entrepreneurs: motives, search processes and ethical challenges. **Journal of Business Venturing**. v.24, p.519-532, 2009.

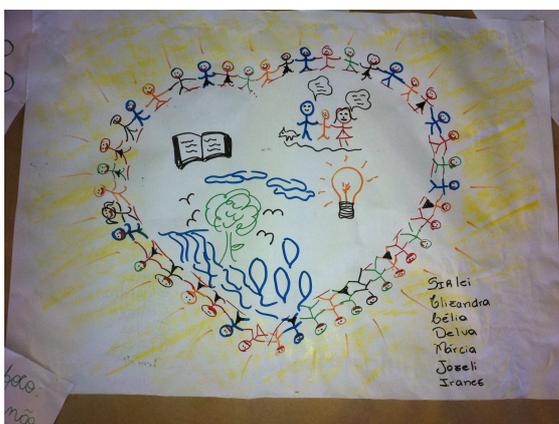
ANEXO 1 – ROTEIRO DA ENTREVISTA (MARCO ZERO)

1. Você participa do Projeto Tribos nas Trilhas da Cidadania (TTC)?
2. Se sim, há quanto tempo?
3. Quais os principais resultados do TTC? A que você atribui estes resultados? (para a escola, para o professor, para o aluno, na família e para comunidade)
4. E as principais dificuldades? Por quê?
5. Como tomou conhecimento do projeto Criança Século XXI? Como foi o engajamento (voluntário ou obrigatório)?
6. Como você vê a motivação para professores, pais e alunos participarem do CRIANÇA SÉCULO XXI? O que poderia aumentar esta motivação? Os pais e alunos já têm conhecimento do projeto?
7. Que fatores você apontaria como fundamentais no início do projeto CRIANÇA SÉCULO XXI?
8. A partir da sua vivência ou observação dos resultados e dificuldades vivenciados no TTC, que sugestões você daria para que o CRIANÇA SÉCULO XXI tenha êxito?

ANEXO 2 – MATERIAL PRODUZIDO NA CAPACITAÇÃO DOS DIAS 16, 17 E 18/02/2011 PELOS PARTICIPANTES DA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES



Nova Prata em foco:
 ONGs e entidades não
 governamentais unem-se
 e resgatam os valores
 da cidadania.



Nova Prata atinge o
 1º lugar no ranking
 mundial tecnológico,
 aliando conheci-
 mentos e valores.



Educadores de Nova Prata,
 junto com os "Amigos da Escola"
 alcançam 100% do lixo recicla-
 do.
**A educação de Nova Prata
 se faz com parceiros,
 amigos, comunidade e
 professores valorizados.**



NEW YORK TIMES

*Já traduzido

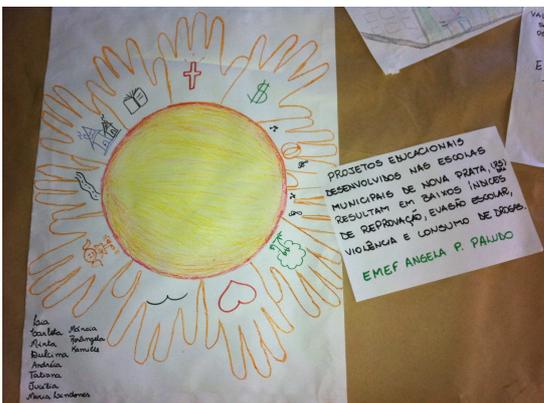
NOVA PRATA, 16 DE FEVEREIRO DE 2012

ESCOLA PADRE JOSUÉ BARDIN

A GRANDE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA ESCOLA BARDIN GARANTE 100% DE APROVAÇÃO EM 2011



Nova Prata 100%
Cidade da América Latina
ganha prêmio por ser exem-
plo de preservação do
meio ambiente com o
projeto: "Recicle! Preservan-
do o mundo, Preservando a
Vida!"



Município do Sul do Brasil
é destaque mundial com o
Projeto vivendo Valores na
Educação, através da reciclagem
de 98% do lixo produzido.



VALORES EM NOVA PRATA
SÃO VIVENCIADO DESDE
OS PRIMEIROS PASSOS!

E.M.E.I.
PRIMEIROS PASSOS



Nova Prata:
Parceiras que
dão certo.

- Parceiros Voluntários
- PIM
- SMEC

Juntos fazemos
a diferença na
Educação em
Nova Prata.



NOVA PRATA PREPARA JOVENS
 PARA MERCADO DE TRABALHO
 E É DESTAQUE MUNDIAL!



Nova Prata destaca-se na
 educação com igualdade,
 respeitando a diversidade,
 promovendo a construção
 de valores.

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO (FASE II)

PESQUISA FACILITADORES E INIBIDORES DO DESENVOLVIMENTO DE UMA INOVAÇÃO SOCIAL

Prezado participante da pesquisa:

O Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS está desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento de uma inovação social. Como a cidade de Nova Prata tem sido considerada um município preocupado com as questões sociais, foi escolhida para realizar o projeto piloto Vivendo Valores na Educação - VIVE, que deriva da iniciativa Tribos nas Trilhas da Cidadania proposta pela Parcerias Voluntárias. Sua ajuda, respondendo a este questionário, é de grande importância para a realização desta pesquisa. Por favor, marque sua opinião na escala de concordância, considerando 1 para DISCORDO TOTALMENTE e 5 para CONCORDO TOTALMENTE.

INSTITUIÇÃO: _____

FUNÇÃO QUE DESEMPENHA NA INSTITUIÇÃO: _____

PARTICIPAÇÃO NO PROJETO TRIBOS NAS TRILHAS DA CIDADANIA (TTC):

- PARTICIPIO ATUALMENTE
 JÁ PARTICIPEI, MAS NÃO ESTOU ATUANDO NO MOMENTO
 NUNCA PARTICIPEI

PARTICIPAÇÃO NO EVENTO DE CAPACITAÇÃO NO PROJETO VIVENDO VALORES NA EDUCAÇÃO - VIVE, REALIZADO EM FEVEREIRO/2011

- SIM NÃO

| | DISCORDO TOTALMENTE | DISCORDO | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO | CONCORDO | CONCORDO TOTALMENTE |
|---|---------------------|----------|---------------------------|----------|---------------------|
| 1 AS ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO TTC TEM GERADO MUDANÇAS NA COMUNIDADE DE NOVA PRATA. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 NO INICIO DO PROJETO TTC, HOUVE DIFERENTES DIFICULDADES PARA A FORMAÇÃO DE TRIBOS E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 A COMUNIDADE ESTÁ ABERTA AS ATIVIDADES QUE AS TRIBOS PROPÕEM. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 AS ATIVIDADES QUE SÃO REALIZADAS SE ORIGINAM DAS NECESSIDADES DA COMUNIDADE | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 HÁ A PARTICIPAÇÃO DE DIFERENTES PESSOAS DA COMUNIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELAS TRIBOS NO PROJETO TTC TEM APRESENTADO RESULTADOS POSITIVOS PARA A COMUNIDADE DE NOVA PRATA. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

| | | | | | | |
|----|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 7 | A EXPRESSÃO "FAZENDO O BEM FAZENDO BEM" SE APLICA AS ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO TTC. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 | AS MUDANÇAS DECORRENTES DAS ATIVIDADES REALIZADAS SÃO PERCEBIDAS POR TODAS AS CAMADAS SOCIAIS DA COMUNIDADE. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 | NO INÍCIO DO PROJETO TTC, A COMUNIDADE SE MOSTROU RESISTENTE ÀS ATIVIDADES PROPOSTAS PELAS TRIBOS. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | AS ATIVIDADES PROPOSTAS PARTEM DA NECESSIDADE DA COMUNIDADE. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | AS ATIVIDADES REALIZADAS PROMOVEM A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA NAS DIFERENTES CLASSES SOCIAIS. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | HÁ A PARTICIPAÇÃO DE DIFERENTES PROFISSIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | AS ATIVIDADES GERAM GANHOS PESSOAIS PARA AQUELES QUE SE ENVOLVEM NO PROJETO. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | AS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS TRIBOS TÊM APOIO DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES DO MUNICÍPIO. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15 | AS MUDANÇAS PROMOVEM TRANSFORMAÇÃO NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA COMUNIDADE. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | AS ATIVIDADES PROPOSTAS PELAS TRIBOS ESTÃO ADAPTADAS ÀS NECESSIDADES DA COMUNIDADE. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | HÁ A PARTICIPAÇÃO DAQUELES QUE SÃO ALVO DA MUDANÇA NO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | AS ATIVIDADES REALIZADAS PROMOVEM DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO NA COMUNIDADE. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19 | A UTILIZAÇÃO DE UMA METODOLOGIA QUE ORIENTA O PROJETO FACILITA O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | OS RESULTADOS GERADOS PELAS ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO TTC ATINGEM TODAS AS CAMADAS SOCIAIS DA COMUNIDADE. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | O PROJETO CONTA COM APOIO FINANCEIRO. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | AS PESSOAS AS QUAIS O PROJETO SE DESTINA PARTICIPAM PASSIVAMENTE, SEM SE ENVOLVER COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | AS ATIVIDADES REALIZADAS PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DIFERENTES NOS INDIVÍDUOS PARTICIPANTES. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | CADA FASE DE DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE CONTA COM A ATUAÇÃO DE UM LÍDER, QUE É RESPONSÁVEL POR DIRECIONAR O GRUPO. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | OS RESULTADOS GERADOS PELAS ATIVIDADES REALIZADAS NO PROJETO TTC PROMOVEM TRANSFORMAÇÃO NAS RELAÇÕES ESTABELECIDAS NA COMUNIDADE. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

Muito obrigada por ter participado da pesquisa!

ANEXO 4 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS (FASE III)

DIREÇÃO E PROFESSORES:

ESCOLA:.....

FUNÇÃO:..... SÉRIE:.....

PARTICIPOU DO TTC? () SIM () NÃO

PARTICIPOU DA CAPACITAÇÃO EM FEVEREIRO/11? () SIM () NÃO

1. COMO E POR QUE SURTIU A IDEIA DE TRABALHAR VALORES COM AS CRIANÇAS?
2. COMO A ESCOLA SE ENGAJOU NO PROJETO LIDERADO PELA SMEC/PV?
3. QUAIS ERAM AS SUAS EXPECTATIVAS NO INÍCIO DO PROJETO?
4. QUE ATIVIDADES FORAM REALIZADAS?
5. QUEM SE ENVOLVEU NO PLANEJAMENTO DO PROJETO? E NA EXECUÇÃO?
6. QUEM PARTICIPOU EFETIVAMENTE NO DECORRER DO PROJETO?
7. COMO FOI A ACEITAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORES? DOS PAIS? DOS ALUNOS? POR QUE VOCÊ ACHA QUE ISTO ACONTECEU?
8. QUE AJUSTES FORAM REALIZADOS? COMO FORAM REALIZADOS?
9. QUE TIPO DE APOIO FOI NECESSÁRIO PARA A EXECUÇÃO DO PROJETO? FORAM RECEBIDOS? QUEM OFERECIU?
10. FOI POSSÍVEL REALIZAR TUDO QUE FOI PLANEJADO? POR QUE?
11. O QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE PARA MOTIVAR E MANTER A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES? DOS PAIS? DOS ALUNOS?
12. QUE RESULTADOS, NA SUA OPINIÃO, FORAM OBTIDOS COM O PROJETO?
13. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESTES RESULTADOS FORAM ALCANÇADOS?
14. QUEM PERCEBE ESTES RESULTADOS?
15. OS RESULTADOS ATENDERAM SUAS EXPECTATIVAS?
16. O QUE VOCÊ JULGA QUE FACILITOU O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO?
17. QUE DIFICULDADES ACONTECERAM?
18. O QUE VOCÊ JULGA QUE PODERIA SER MELHORADO PARA CONSEGUIR RESULTADOS AINDA MELHORES?

PAIS:

ESCOLA:.....

SÉRIE EM QUE ESTUDA O FILHO:

1. VOCÊ CONHECE O PROJETO SOBRE VALORES QUE ESTÁ SENDO DESENVOLVIDO NA ESCOLA? COMO FICOU SABENDO?
2. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DO PROJETO? COMO? EM QUE MOMENTO?
3. VOCÊ PERCEBE ALGUMA MUDANÇA NO SEU FILHO APÓS O INÍCIO DO PROJETO? E NA ESCOLA? E NA COMUNIDADE?
4. VOCÊ TEM ALGUMA SUGESTÃO PARA TORNAR O PROJETO AINDA MELHOR?

SMEC:

FUNÇÃO:.....

PARTICIPOU DA CAPACITAÇÃO EM FEVEREIRO/11? () SIM () NÃO

1. COMO FOI FEITA A DIVULGAÇÃO DA IDEIA DO PROJETO ÀS ESCOLAS?
2. QUAIS ERAM AS SUAS EXPECTATIVAS NO INÍCIO DO PROJETO?
3. QUE ATIVIDADES FORAM REALIZADAS?
4. QUEM SE ENVOLVEU NO PLANEJAMENTO DO PROJETO? E NA EXECUÇÃO?
5. QUEM PARTICIPOU EFETIVAMENTE NO DECORRER DO PROJETO?
6. COMO FOI A ACEITAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORES? DOS PAIS? DOS ALUNOS? POR QUE VOCÊ ACHA QUE ISTO ACONTECEU?
7. QUE AJUSTES FORAM REALIZADOS? COMO FORAM REALIZADOS?
8. QUE TIPO DE APOIO FOI NECESSÁRIO PARA A EXECUÇÃO DO PROJETO? COMO FORAM BUSCADOS? FORAM RECEBIDOS? QUEM OFERECIU?
9. FOI POSSÍVEL REALIZAR TUDO QUE FOI PLANEJADO? POR QUE?
10. O QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE PARA MOTIVAR E MANTER A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES? DOS PAIS? DOS ALUNOS?
11. QUE RESULTADOS, NA SUA OPINIÃO, FORAM OBTIDOS COM O PROJETO?
12. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESTES RESULTADOS FORAM ALCANÇADOS?
13. QUEM PERCEBE ESTES RESULTADOS?
14. OS RESULTADOS ATENDERAM SUAS EXPECTATIVAS?
15. O QUE VOCÊ JULGA QUE FACILITOU O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO?
16. QUE DIFICULDADES ACONTECERAM?
17. NA SUA OPINIÃO, POR QUE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO FOI DIFERENTE EM CADA ESCOLA?
18. O QUE VOCÊ JULGA QUE PODERIA SER MELHORADO PARA CONSEGUIR RESULTADOS AINDA MELHORES?

PARCEIROS VOLUNTÁRIOS:

FUNÇÃO:.....

PARTICIPOU DA CAPACITAÇÃO EM FEVEREIRO/11? () SIM () NÃO

1. COMO FOI A INTERAÇÃO COM A PREFEITURA – SMEC – ESCOLAS?
2. QUAIS ERAM AS SUAS EXPECTATIVAS NO INÍCIO DO PROJETO?
3. QUE ATIVIDADES FORAM REALIZADAS?
4. QUEM SE ENVOLVEU NO PLANEJAMENTO DO PROJETO? E NA EXECUÇÃO?
5. QUEM PARTICIPOU EFETIVAMENTE NO DECORRER DO PROJETO?
6. COMO FOI A ACEITAÇÃO DO GRUPO DE PROFESSORES? DOS PAIS? DOS ALUNOS? POR QUE VOCÊ ACHA QUE ISTO ACONTECEU?
7. QUE AJUSTES FORAM REALIZADOS? COMO FORAM REALIZADOS?
8. QUE TIPO DE APOIO FOI NECESSÁRIO PARA A EXECUÇÃO DO PROJETO? COMO FORAM BUSCADOS? FORAM RECEBIDOS? QUEM OFERECIU?
9. FOI POSSÍVEL REALIZAR TUDO QUE FOI PLANEJADO? POR QUE?

10. O QUE VOCÊ JULGA IMPORTANTE PARA MOTIVAR E MANTER A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES? DOS PAIS? DOS ALUNOS?
11. QUE RESULTADOS, NA SUA OPINIÃO, FORAM OBTIDOS COM O PROJETO?
12. POR QUE VOCÊ ACHA QUE ESTES RESULTADOS FORAM ALCANÇADOS?
13. QUEM PERCEBE ESTES RESULTADOS?
14. OS RESULTADOS ATENDERAM SUAS EXPECTATIVAS?
15. O QUE VOCÊ JULGA QUE FACILITOU O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO?
16. QUE DIFICULDADES ACONTECERAM?
17. NA SUA OPINIÃO, POR QUE O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO FOI DIFERENTE EM CADA ESCOLA?
18. O QUE VOCÊ JULGA QUE PODERIA SER MELHORADO PARA CONSEGUIR RESULTADOS AINDA MELHORES?

GRUPO FOCAL - ALUNOS:

ESCOLA:.....

PARTICIPANTES:.....

.....

.....

.....

SÉRIE:

METODOLOGIA:

- A. PERGUNTAR PARA O GRUPO: VOCÊS PARTICIPAM DO PROJETO CRIANÇA SÉCULO XXI?
- B. SOLICITAR QUE FAÇAM UM DESENHO REPRESENTANDO O QUE O PROJETO CRIANÇA SÉCULO XXI TROUXE PARA A SUA VIDA
- C. CADA CRIANÇA EXPLICA O SEU DESENHO
- D. O GRUPO RESPONDE ÀS PERGUNTAS:
 1. DE QUE ATIVIDADES VOCÊ PARTICIPOU DURANTE O PROJETO? O QUE VOCÊ FEZ?
 2. COMO FOI PARA VOCÊ REALIZAR ESTAS ATIVIDADES?
 3. QUEM PREPAROU AS ATIVIDADES? VOCÊ PODE DAR IDEIAS?
 4. O QUE VOCÊ VÊ QUE MUDOU EM VOCÊ E NA SUA ESCOLA DEPOIS DO PROJETO?
 5. O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE SIDO FEITO DIFERENTE?
 6. O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NO PROJETO?
 7. O QUE VOCÊ MENOS GOSTOU NO PROJETO?

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DA ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS (DADOS SECUNDÁRIOS)



Prezada Diretora

A xxxxxxxx está participando do projeto Vivendo Valores na Educação, com o projeto: xxxxxxxxxxxxxxxx

Como mobilizadores desse grandioso projeto em Nova Prata, estamos muito interessados em saber como está o andamento das atividades junto à escola, para dar continuidade as ações em 2011 e planejar o ano de 2012.

Convide os professores xxxxxxxxxxxx e você para juntas responderem as seguintes questões:

- 1) Quantas pessoas participaram do projeto Vivendo Valores na Educação? (alunos, pais, familiares, professores e demais colaboradores da escola) Qual o perfil dessas pessoas? (grau de instrução, idade, sexo)
- 2) Durante a trajetória do projeto quais as principais mudanças percebidas nos participantes?
- 3) Vocês percebem que o projeto impactou na comunidade e de que forma?
- 4) A experiência de trabalhar Valores na Educação é aderente ao projeto político pedagógico da escola e se é possível de ser concretizada?

ANEXO 6 – REPORTAGENS ACERCA DO PROJETO PILOTO REALIZADO EM NOVA PRATA

- JORNAL POPULAR (06/12/2010)

Vivendo valores na educação da Parceiros & Voluntários

Informamos que no dia 15 de dezembro tivemos a visita da Gerente de Mobilização da ONG Parceiros Voluntários Cláudia Remião Franciosi e a professora da Unisinos Ana Clarisse. Ambas vieram para uma reunião com a Secretária de Educação Rosimari P. Garda, onde mostraram uma metodologia: Vivendo valores na educação. A proposta era que Nova Prata foi escolhida para ser pioneira nessa metodologia que já abrange 80 países, sendo que aqui no Rio Grande do Sul ainda não é desenvolvida e assim o início dessa capacitação será aqui, pois a secretária e prefeito aceitaram o desafio. A Capacitação tem a duração de 30 horas e desenvolvida aos professores que poderão usar às crianças de 3 à 14 anos, abrangendo empresários e comunidade em geral.

No dia 21 de dezembro a Cláudia retornou à nossa cidade apresentando a proposta de trabalho às escolas municipais, estaduais e particulares. O projeto piloto é a metodologia: Vivendo valores na educação que é uma parceria com o Instituto Vivendo Valores - que tem como objetivo

desenvolver a essência de cada ser.

A capacitação tem data prevista para o final do mês de fevereiro: dia 17, à noite; dia 18, durante todo o dia; dia 19, durante todo o dia e dia 20, até o meio-dia. O curso será gratuito e os facilitadores virão de São Paulo. No cronograma dos cursos tem vários momentos de reflexão, prática, dinâmicas. Tudo para estimular nossos valores. Dia 21 é a abertura oficial do ano letivo no município, tendo a oportunidade do relato dos facilitadores.

As vagas são limitadas, pois através do orçamento temos o direito de 3 a 4 turmas, cada uma com 40 candidatos totalizando entre 120 à 160 candidatos. Quem tiver interesse nos procure na Unidade, deixe seu nome. Assim se torna mais fácil para o agendamento e confirmação de turmas, dias, horários e locais. A ideia é mobilizar toda a comunidade. Faça parte você também. Juntos fazemos a diferença.

Maiores informações com Anamaria Rigo e Pablo Garmus, Coordenadores da Unidade Nova Prata, pelo fone (54) 3242-5078.

- CORREIO LIVRE (30/12/2010)

Nova Prata sediará capacitação pioneira no Estado



Projeto piloto teve a aprovação das direções das escolas

No mês de dezembro, a gerente de mobilização da ONG Parceiros Voluntários, Cláudia Remião Franciosi, e a professora da Unisinos, Ana Clarisse, estiveram em Nova Prata e, em reunião com a secretária de Educação e Cultura, Rosemari Polesello Garda, e posteriormente às escolas, apresentaram a proposta de uma metodologia denominada “vivendo valores na educação”, a qual é aplicada em 80 países e será pioneira no Rio Grande do Sul, iniciando por Nova Prata.

O projeto piloto é uma parceria com o Instituto Vivendo Valores, que tem como objetivo desenvolver a essência de cada ser. A capacitação está prevista para acontecer nos dias 17, 18, 19 e 20 de fevereiro de 2011 e terá um cronograma com momentos de reflexão, práticas e dinâmicas para estimular os valores. No dia 21, na abertura oficial do ano letivo no município, acontecerá o relato dos facilitadores.

As vagas são limitadas e os interessados devem procurar a unidade Parceiros Voluntários Nova Prata, no Centro Empresarial Vicencio Paludo, à tarde.



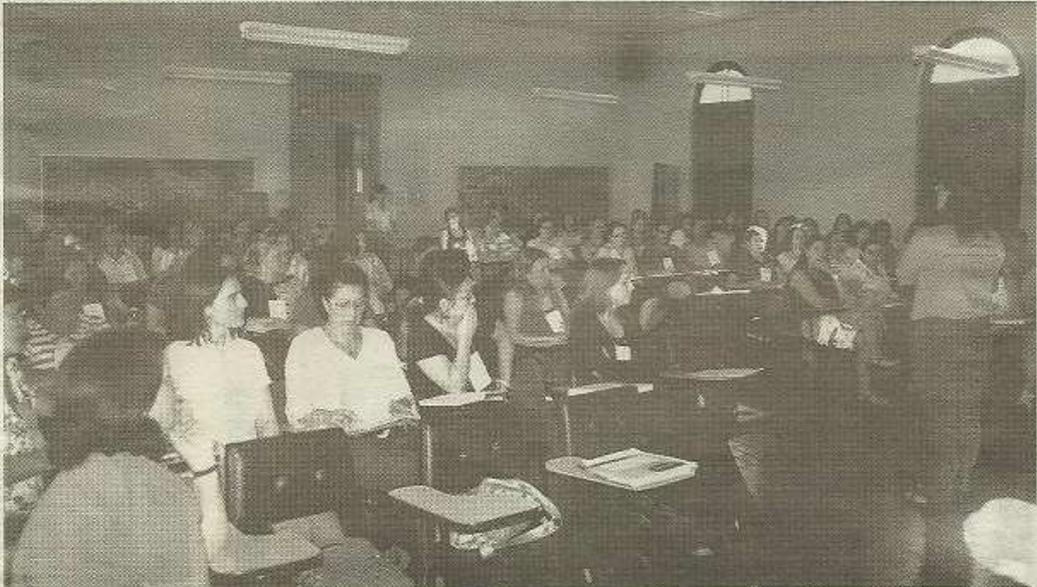
- CORREIO LIVRE (17/02/2011)

Nova Prata - Quinta-feira
17 de fevereiro de 2011

CORREIO LIVRE

Nova Prata recebe projeto piloto

FOTO: EDIANE BUSSOLOTTO/CL



No dia 16, foi realizada a abertura da capacitação dos educadores. O município foi escolhido para a realização de um projeto piloto no estado, que visa trabalhar os valores de cada educador, proporcionando mudanças positivas, especialmente na área profissional.

O desafio do projeto é fazer um trabalho intenso com quem realmente quer participar, e que esteja apto a fazer novas escolhas.

O evento é promovido pela Parceiros Voluntários Nova Prata e Secretaria de Educação e Cultura, em parceria com o Instituto Vivendo Valores de São Paulo e Parceiros Voluntários de Porto Alegre. A capacitação acontece até o dia 18, no auditório da Casa da Cultura.

- CORREIO LIVRE (24/02/2011)

04 GERAL CORREIO LIVRE

RESGATANDO VALORES

Educadores de Nova Prata participam de projeto piloto no Estado

FOTOS: EDIANE BUSSOLOTTI/CL



Na tarde de quinta-feira, 17, os professores tiveram que usar a criatividade durante uma dinâmica

Nova Prata - O município é o que mais se destaca no Estado no trabalho com as Tribos e, por isso, foi escolhido entre 82 cidades de atuação da Parceiros Voluntários para a realização de um projeto piloto.

Ou seja, é o primeiro município do Estado a receber um trabalho intenso de capacitação de educadores, no prazo mínimo de dois anos. O objetivo é fazer um resgate de valores humanos através de palestras, vivências, capacitações, reflexões individuais e coletivas.

Wanda Canto é voluntária do Instituto Vivendo Valores, em São Paulo, desde 1996, e ressalta a importância do trabalho a ser desenvolvido: "o resgate é feito quando a gente sabe que já existe algo".

A gerente de mobilização em Porto Alegre, Cláudia Remion Franciozi, diz que a idéia é capacitar os educadores, mas o resultado depende da colabo-



Wanda Canto e Cláudia Remion Franciozi, respectivamente

ração dos pais e outras entidades, o trabalho se torna mais efetivo quando se tem apoio da sociedade em geral.

O primeiro trabalho de capacitação foi realizado nos dias 16, 17 e 18, no Centro Empresarial Vicência Paludo. Aproximadamente 120 profissionais participaram do evento promo-

vido pela Parceiros Voluntários Nova Prata e Secretaria de Educação e Cultura, em parceria com o Instituto Vivendo Valores de São Paulo e Parceiros Voluntários de Porto Alegre.

Parceiros e Voluntários juntamente com Instituto Vivendo Valores realizam palestra

Evento reuniu 120 professores de Nova Prata

JORNAL POPULAR
QUINTA-FEIRA, 24 DE FEVEREIRO DE 2011

Foto: Mayra Mazzoli Quastel JP



Wanda e Cláudia

Na quarta-feira, 16 de fevereiro, na Casa de Cultura de Nova Prata, com o apoio da SMEC, aconteceu a abertura do programa pioneiro no Estado, das entidades Parceiros e Voluntários e Instituto Vivendo Valores. O programa consiste em orientar professores, bem

como a família em geral, no resgate de valores humanos, através de palestras, capacitações vivências e reflexões individuais e coletivas.

O evento durou dois dias, com 120 professores de Nova Prata. O município foi escolhido entre os 82 no Estado que possuem a



Evento reuniu 120 professores de Nova Prata

ONG, por desenvolver ações que trabalham diretamente com as escolas. A experiência piloto acontecerá este ano e em 2012. Depois disso, serão feitos trabalhos em outros municípios com outras ins-

tuições.

As palestras foram ministradas por Cláudia Remião Franciosi, Gerente de Mobilização da Parceiros e Voluntários de Porto Alegre e Wanda Canto, paulista,

voluntária desde 1996, no Instituto Vivendo Valores que, segundo ela, possui a meta de dar felicidade e bem-estar aos pais e crianças, através do resgate de valores.

Parceiros Voluntários apresenta Projeto Total Criança Século XXI “Vivendo valores na educação”

No dia 10 de março, às 14 horas, aconteceu na Unidade da Parceiros Voluntários Nova Prata uma reunião onde foi apresentado o Projeto Total Criança Século XXI: Vivendo Valores na Educação – VIVE. Estiveram presentes Cláudia Remião Franciosi – gerente de mobilização da ONG Parceiros Voluntários, os coordenadores da Unidade Nova Prata – Anamaria Rigo e Pablo Garmus, Prefeito Municipal – Vitor Antônio Pletsch, Equipe da Secretaria de Educação e Cultura – Rosimari Polesello Garda, Carla Galvan e Iegle Farina, representante dos mantenedores da Unidade: CIC – Myrta Cherubini, Unimed Vale das Antas – Daniele Cherubini e Vipal Instituto Social – Regina Gabana.

Nova Prata é pioneira no investimento em uma Educação baseada em Valores, no Rio Grande do Sul. Lembrando que a Metodologia foi desenvolvida para ONU, implementada em 80 países e traduzida para 35 idiomas. O objetivo do Projeto é promover a interação com educadores e cuidadores, visando contribuir com o desenvolvimento das cri-



Projeto foi apresentado no dia 10 de março



Cláudia Remião Franciosi

anças e jovens, entendendo que são seres totais, com inteligências intelectual, emocional e espiritual e que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual. É nessa fase (03 a 14 anos) que as crianças passam a observar o aspecto social e produtivo do seu entorno: elas olham o comportamento, os valores e as atividades dos adultos, e vislumbram quem poderão vir a ser no futuro.

A meta em Nova Prata é alcançar as 17 escolas da rede de ensino com forma-



Metodologia foi desenvolvida pela ONU e está implementada em 80 países

ção dos educadores e cuidadores para uma educação baseada em valores; capacitação dos educadores na metodologia Vivendo Valores na Educação.

Beneficiados com o Projeto: educador, escola, pais, co-realizadores, comunidade, ONG Parceiros Voluntários. Poderão ser reconhecidas com a marca: “Cidade da Educação em Valores” (cidade de Nova Prata)

Realização: ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS; Responsável Técnica: Cláudia Remião Franciosi - Gerente de Mobilização; Co-realizadores locais: Prefeitura de Nova Prata; Secretaria de Educação e Cultura; escolas estaduais, municipais e particulares; CIC e Unidade Parceiros Voluntários de Nova Prata e mantenedores.
Patrocínio: GERDAU e REFAP S/A.

Fotos: Divulgação

- CORREIO LIVRE (08/09/2011)

CORREIO LIVRE
Jornal Regional De Fato *25 ANOS*

Nova Prata - Quinta-feira - 08 de setembro de 2011 - Edição 1.267

Desfiles Cívicos marcam Semana da Pátria

FOTO: EDILAINE VIEIRA/CL



Em Nova Prata, escolas enfatizaram o projeto Criança Século XXI “Vivendo valores na educação”. Em Nova Bassano, o tema foi “Construindo um Brasil melhor”.

Páginas 07, 12 e 13

Confira a programação da Semana Farroupilha

Página 16

- CORREIO LIVRE (22/09/2011)

Nova Prata - Quinta-feira
22 de setembro de 2011

CORREIO LIVRE

Nova Prata pela paz no trânsito

No dia 24, acontece uma blitz com a Brigada Militar e haverá a Barraca de Conscientização, com entrega de panfletos de orientações. No local os motoristas serão orientados em três pontos principais: o uso obrigatório das cadeiras para crianças (devido à idade), cinto de segurança e da ingestão de bebidas alcoólicas no trânsito.

A campanha integra as comemorações da Semana Nacional do Trânsito e é uma realização da CIC, Parceiros Voluntários Nova Prata, Brigada Militar, SMEC, Prefeitura Municipal e CFC Dal Ponte – DETRAN; com apoio da Gráfica Agetra, Mil Tons, Correio Livre, Jornal Popular, Rádio Prata, Rádio Coroados, DDD Transportes e Guincho Mecassol.

Serviço

O que? Campanha pela paz no trânsito

Quando? 24, sábado

Aonde? Praça da Bandeira

Horário? Das 8h30min às 12 horas

- CORREIO LIVRE (22/09/2011)

CORREIO LIVRENova Prata - Quinta-Feira
22 de setembro de 2011

Cidadãos do Século XXI



Projeto foi apresentado também no Desfile Cívico

O Projeto Criança Século XXI: Vivendo Valores na Educação realizado pela Secretaria de Educação e Cultura, Parceiros Voluntários e VIVE foi pesquisado pela professora Mestre Ana Clarissa Matte Zanado dos Santos, da Unisinos, e apresentado por ela em um Congresso Internacional de Administração na Suécia. Sua pesquisa tem o título - Iniciando uma inovação social: desafios e facilitadores do processo. O tema escolhido esta diante dos grandes desafios que hoje estão impostos à sociedade, há uma grande preocupação em buscar alternativas pra a solução de problemas sociais. Encontra – se a inovação social decorrente de ações empreendedoras. A mesma relata a metodologia e caracterização da ONG Parceiros Voluntários e em destaque a evolução no Programa Voluntariado da Escola, onde cita Nova Prata que se destaca com as Tribos nas Trilhas da Cidadania assim foi feito o analise qualitativa dos dados. Em fevereiro no Seminário de 3 dias foram entrevistadas 11 professoras onde somente uma trabalhava diretamente com as Tribos na escola que atua. Outras acompanham o Projeto pelos “filhos tribeiros”, foram citados os resultados percebidos, dificuldades enfrentadas, expectativa com o Projeto Criança Século XXI, pioneiro no Estado, as dificuldades que podem aparecer e sugestões. Resumindo, é fundamental a interação da Parceiros Voluntários, SMEC e escolas para a troca de experiências e com isso os resultados do projeto possam ser multiplicados. Envolver a família também é fundamental. O estudo apresentou como limitações a dificuldades para coletar os dados quantitativos.

“Dificuldades podem aparecer, mas acreditamos que quando todos falarem a mesma lingua (pais, professores e alunos), o resultado pode ser alcançado de forma mais efetiva. A prova concreta disso foi no último dia 04 de setembro na Caminhada Cívica onde as escolas retrataram um pouco dos trabalhos que têm sido desenvolvido dentro das escolas com o Tema Valores na Educação, filhos e pais juntos pela mesma causa. Estamos trilhando no caminho certo.”

Anamaria D. M. Rigo e Pablo Garmus
Coordenadores Unidade Nova Prata

- CORREIO LIVRE (29/09/2011)

Campanha pela segurança no trânsito busca conscientizar condutores e pedestres

No sábado, 24, pelo período da manhã, a equipe do CFC DAL PONTE - DETRAN, com apoio da Brigada Militar e da Parceiros Voluntários de Nova Prata - Projeto Nova Prata pela Paz no Trânsito, realizou uma atividade voltada à Semana Nacional do Trânsito, que teve como objetivos principais a conscientização dos condutores em relação ao uso do cinto de segurança, da cadeirinha para crianças e ao abuso do álcool na direção.

Das 9 às 11 horas, os organizadores conversaram com motoristas e distribuíram farto material informativo, nas ruas Presidente Vargas e Henrique Lenzi, na Praça da Bandeira.

O evento também integra as ações da Década Mundial de Ação pela Segurança no Trânsito, estabelecida pela Organização das Nações Unidas - ONU, que é um plano de medidas imediatas de educação e prevenção contra a violência nas estradas e nas ruas. O desafio é grande: diminuir em 50% o número de mortes por acidente até 2020. Hoje, estima-se que mais de 1,3 milhão de pessoas morrem em acidentes de carro a cada ano.

Segundo Álvaro Dal Ponte, diretor geral do CFC Nova Prata, foram abordados 190 veículos. Ele destacou a dificuldade em criar consciência nas pessoas a respeito de mudanças de comportamento no trânsito, como a utilização do cinto de segurança e o uso de setas indicativas de mudança de direção, por exemplo.

Segundo o artigo 65 do Código Brasileiro de Trânsito, "É obrigatório o uso de cinto de segurança para condutor e passageiros em todas as vias do território nacional, salvo em situações regulamentadas pelo CONTRAN.

A multa estabelecida para essa infração (artigo 167 do CTB) é grave, resultando em cinco pontos na carteira e pagamento de R\$ 127,69.

Dirigir sob efeito de álcool ou outra substância psicoativa ou que gere dependência é considerada infração gravíssima, resultando em sete pontos e pagamento de R\$ 957,70.

Caminhada pela Paz no Trânsito - Numa realização da Parceiros Voluntários Nova Prata, Administração Municipal, através das secretarias de Administração e Trânsito e Educação e Cultura, CIC, CFC - Dal Ponte - Detran e Brigada

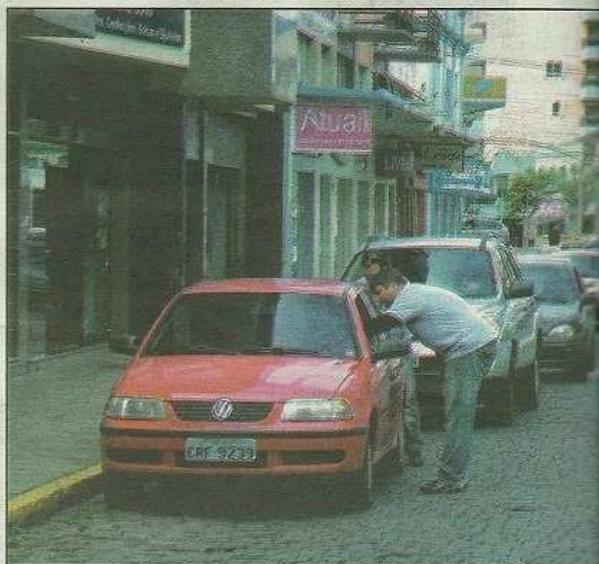
Militar, com apoio da Gráfica Agtra, Rádio Coroados, Mil Tons, C & P Arte e Propaganda, Jornal Popular, Correio Livre, DDD Transportes e Guincho Mecassol, aconteceu na tarde do dia 26, segunda-feira, a primeira Caminhada pela Paz no Trânsito.

No decorrer de um ano dentro do Projeto Nova Prata pela Paz no Trânsito acontecerão várias ações. O projeto visa desenvolver no ser humano a conscientização de seu comprometimento como cidadão, através de palestras, demonstração da realidade e mobilização da sociedade e tem por objetivo proporcionar ensino para o trânsito, sensibilizando a comunidade que cada um tem com a vida. Durante o trajeto: saída do Largo da Prefeitura, passando pela Av. Borges de Medeiros (1ª parada na rodoviária), seguindo pela Av. Júlio de Castilhos (2ª parada Unimed), seguindo pela Rua Presidente Vargas (3ª parada Posto Central ABC) paradas essas com mensagens de reflexões, retornando à prefeitura e finalizando com os agradecimentos da triboeira Eliandra Girardi: "Continuaremos brigando nessa guerra pela Paz e respeito no trânsito".

Esse foi o primeiro passo para pensar nas estatísticas: o Brasil tem o quinto maior número de mortes no trânsito de todo o mundo. Para os especialistas, a grande preocupação é que o número de acidentes continua crescendo nos países emergentes. A conclusão da pesquisa é que atualmente os acidentes nas estradas já são a décima maior causa de mortes no mundo. As análises também mostram que a maioria das vítimas fatais do Trânsito no Brasil continua sendo homens jovens de cidades de pequeno e médio portes. Constatou-se que são municípios de pequeno e médio porte, com população que varia de 1.209 a 47.260 habitantes. É possível se depreender desse quadro que os acidentes de trânsito não são um problema concentrado nas grandes cidades e não têm relação direta com o porte, como acontece no caso dos homicídios. As vítimas com morte no trânsito estão divididas entre motoristas, passageiros, pedestres, motociclistas e ciclistas... Todos estão expostos ao trânsito, vulneráveis a essa guerra, como foi declarado pelo tenente Kobelinski no início da Caminhada.



No sábado, colaboradores do CFC Dal Ponte e da Parceiros Voluntários



... distribuíram material informativo aos condutores de veículos, com

CORREIO LIVRE

Nova Prata - Quinta-feira
29 de setembro de 2011

- CORREIO LIVRE (29/09/2011)

Nova Prata - Quinta-feira
29 de setembro de 2011

CORREIO LIVRE

ESPECIAL 09

Semana do Trânsito: ações para informar e conscientizar



De 18 a 25 de setembro, o Brasil comemorou a Semana Nacional do Trânsito e inúmeras ações foram desenvolvidas para informar, conscientizar e alertar sobre o tema.

Em Nova Bassano, no dia 21, foi realizada uma blitz pela Divisão de Trânsito da Prefeitura, com apoio do Lions Clube e da Brigada Militar onde

foram distribuídos adesivos e kits informativos aos condutores que passaram pela avenida Pinheiro Machado.

Já no sábado, dia 24, em Nova Prata, uma blitz organizada pelo Centro de Formação de Condutores Dal Ponte, a Câmara Cultural da Indústria, Comércio e Serviços; Parceiros Voluntários Nova Prata, Brigada Militar, Prefeitura e Secretarias de Administração, Trânsito e de Educação e Cultura distribuiu kits para usar nos carros e, em uma barraca, informaram sobre o uso obrigatório das cadeiras para crianças (devido à idade), cinto de segurança e da ingestão de bebidas alcoólicas no trânsito. O evento teve o apoio da Gráfica Agetra, Mil Tons, Correio Livre, Jornal Popular, Rádio Prata, Rádio Coroados, DDD Transportes, Guincho Mecassol e CLP Arte e Propaganda.

Outra ação, aconteceu na segunda-feira, 26, quando escolas e entidades participaram de uma caminhada pela paz no trânsito e levaram às ruas da cidade apelos aos condutores. Para o educador Jair Miotto "esta é uma ação de fundamental importância, já que qualquer esforço em prol da conscientização da sociedade tem de ser realizado nas suas bases. Podemos nos fazer valer da velha frase de Pitágoras: 'é preciso educar as crianças, para que não seja necessário castigar os homens'". Além disso, o professor também destaca que a caminhada é uma ação que cativa não só as crianças, mas toda a sociedade.



Caminhada pela conscientização percorreu as principais vias de Nova Prata



Equipe da campanha no sábado, 24

FOTOS: JOÃO PAULO BUCHHOLZ/LUCIANA BAROS/DIVULGAÇÃO/CLP

JORNAL POPULAR - QUINTA-FEIRA, 06 DE OUTUBRO DE 2011

Projeto Criança Século XXI é pesquisado por professora da UNISINOS

O Projeto Criança Século XXI: Vivendo Valores na Educação realizado pela Secretaria de Educação e Cultura, Parceiros Voluntários e VIVE foi pesquisado pela professora Mestre Ana Clarissa Matte Zanado dos Santos da Unisinos e apresentado por ela em um Congresso Internacional de Administração na Suécia. Sua pesquisa tem o título - Iniciando uma inovação social: desafios e facilitadores do processo. O tema escolhido está diante dos grandes desafios que hoje estão impostos à sociedade, há uma grande preocupação em buscar alternativas pra a solução de problemas sociais.

Encontra-se a inovação social decorrente de ações empreendedoras. A mesma relata a metodologia e caracterização da ONG Parceiros Voluntários e em destaque a evolução no Programa Voluntariado da Escola ,onde cita Nova Prata que se destaca com as Tribos nas Trilhas da Cidadania assim foi feito a análise qualitativa dos dados. Em fevereiro, no Seminário de três dias foram entrevistadas 11 professoras onde somente uma trabalhava diretamente com as Tribos na escola

que atua. Outras acompanham o Projeto pelos "filhos tribeiros", foram citados os resultados percebidos, dificuldades enfrentadas, expectativa com o Projeto Criança Século XXI, pioneiro no Estado, as dificuldades que podem aparecer e sugestões. Resumindo, é fundamental a interação da PV, SMEC e escolas para a troca de experiências e com isso os resultados do projeto possam ser multiplicados. Envolver a família também é fundamental. O estudo apresentou como limitações as dificuldades para coletar os dados quantitativos. "Dificuldades podem aparecer mas acreditamos que quando todos falarem a mesma língua (pais, professores e alunos), o resultado pode ser alcançado de forma mais efetiva. A prova concreta disso foi no último dia 04 de setembro, na Caminhada Cívica, onde as escolas retrataram um pouco dos trabalhos que têm sido desenvolvidos dentro das escolas com o Tema Valores na Educação, filhos e pais juntos pela mesma causa. Estamos trilhando no caminho certo." Anamaria D. M. Rigo e Pablo Garmus, Coordenadores Unidade Nova Prata.

- CORREIO LIVRE (13/10/2011)

CORREIO LIVRE Nova Prata - Quinta-feira
13 de outubro de 2011

FOTOS: SHEILA PASQUALI/CL



Um dia especial para as crianças

Nova Prata – O domingo foi especial para as crianças que participaram do evento Crescer Cooperando que aconteceu domingo, dia 09, na Praça da Bandeira. O evento teve como objetivo oportunizar a troca do mundo digital pelas brincadeiras com espírito de união, cooperação e integração.

O evento foi promovido pela Sicredi, com o apoio da Administração Municipal, Cooperativa Piá, Pin, Secretaria de Esportes, Programa Segundo Tempo, Apae, Aben, Ceci Escola Infantil, escolas da rede municipal de ensino e Parceiros Voluntários de Nova Prata.



JORNAL POPULAR - QUINTA-FEIRA, 13 DE OUTUBRO DE 2011

Sicredi realiza projeto Crescer Cooperando



Muita diversão na Praça da Bandeira

Crescer Cooperando foi um projeto em que o Sicredi promoveu no dia 09 de outubro, com o objetivo de trazer para as crianças de Nova Prata muita diversão e aventura, onde a era digital e o isolamento eletrônico foram substituídos por brincadeiras que resgataram o espírito de união, cooperação e integração.

O sicredi contou com o apoio da Secretaria de Educação de Nova Prata, Cooperativa Pia, PIN, Secretaria de Esporte, Programa Segundo Tempo, APAE, ABEN, Escolas Infantis, Escolas da Rede Municipal de Ensino e Parceiros Voluntários de Nova Prata.

Nova Prata - Quinta-feira
01 de dezembro de 2011.

CORREIO LIVRE

GERAL 11

Sete escolas de Nova Prata são Solidárias

FOTO: LETÍCIA FARNA MACHADO/REVELEÇÃO/DEL



Dirretoras e professoras das escolas premiadas recebendo a certificação em Porto Alegre

Porto Alegre - Na segunda-feira, 28 de novembro, no auditório da escola São Judas Tadeu, sete escolas de Nova Prata receberam o Selo Escola Solidária, prêmio de nível nacional, conferido pelo Instituto Faça Parte.

No Estado, 330 escolas foram premiadas com o selo. As escolas prateses foram contempladas pelos criativos e inteligentes projetos em favor da cidadania, da solidariedade e da defesa por um planeta sustentável, provando que os professores e alunos estão engajados na luta por um mundo melhor, mais saudável e feliz.

As escolas prateses e seus projetos vencedores foram:

- Escola Estadual Onze de Agosto com o projeto Ramo à Sustentabilidade, buscando despertar de forma crítica e construtiva o respeito à natureza.

- Escola Estadual Reinaldo Cherubini pelo o projeto de Inclusão Digital, que

contou com a colaboração da Tribo de Parcerias Voluntários da escola para disponibilizar democraticamente o conhecimento na área digital.

- Escola Municipal Gueriniano Somavilla com o projeto Olha o Óleo, que coletou o óleo de cozinha usado em Nova Prata para ser processado em empresas de biodiesel da região.

- Escola Municipal Caetano Polesello, com a Tribos

da Caetano e Amigos da Escola, que mobilizou pais e alunos num mutirão voluntário e solidário em prol da natureza e da conservação da escola.

- Instituto de Educação Tiradentes pela Gincana Solidária, aliando uma atividade cultural com atividades assistenciais em prol da comunidade.

- Escola Municipal Ângela Pellegrini Paludo, com

o projeto Minha Escola tem Identidade, que trabalhou a importância do documento de identidade para o exercício pleno da cidadania em nosso país.

- Escola Municipal de Educação Infantil Primeiros Passos com "Papa Pilhas", que engajou escola e sociedade para importância de reconhecer e dar um destino adequado e ecologicamente correto para pilhas e baterias usadas.

A todas as sete escolas vencedoras, a Administração Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, parabeniza pelo grandioso exemplo que estão deixando para as gerações futuras quanto ao cuidado com o planeta com projetos inovadores e ousados, desenvolvidos pelas mãos competentes e comprometidas de professores, alunos e direções das escolas de Nova Prata.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

AUTORIZAÇÃO

Eu, ANA CLARISSA MATTE ZANARDO DOS SANTOS, CPF 627.544.160-72, autorizo o Programa de Administração da UNISINOS a disponibilizar a Tese de minha autoria sob o título O DESENVOLVIMENTO DA INOVAÇÃO SOCIAL - INIBIDORES E FACILITADORES DO PROCESSO: O CASO DE UM PROJETO PILOTO DA ONG PARCEIROS VOLUNTÁRIOS, orientada pela professora doutora CLAUDIA CRISTINA BITENCOURT, para:

Consulta Sim Não

Empréstimo Sim Não

Reprodução:

Parcial Sim Não

Total Sim Não

Divulgar e disponibilizar na Internet gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral da minha Tese citada acima, no *site* do Programa, para fins de leitura e/ou impressão pela Internet

Parcial Sim Não

Total Sim Não

Em caso afirmativo, especifique:

Sumário: Sim Não

Resumo: Sim Não

Capítulos: Sim Não

Quais _____

Bibliografia: Sim Não

Anexos: Sim Não

São Leopoldo, 30/06/2012
