

A Abordagem Etnográfica na Avaliação de Projetos Inovadores

Ana Cristina Leonardos*
Sandra Macedo**

RESUMO

A avaliação de projetos inovadores suscita a utilização de uma abordagem que leve em conta sua natureza dinâmica e dialética. Nesse sentido, a etnografia, por se tratar de uma abordagem de pesquisa e avaliação flexível e adaptável às especificidades do campo de estudo, muito pode contribuir para estudos avaliativos de inovações. O presente artigo apresenta os princípios, procedimentos e técnicas inerentes à avaliação etnográfica e analisa o emprego desta abordagem a partir de dois estudos de caso, um de inovação educacional e outro de inovação social. Ainda que oriundos de dois campos distintos de conhecimento, os dois casos de inovação revelam semelhanças e paralelismos no que toca à gênese de sua implementação, calcada na interação entre o "existente" e o "novo". Finalmente, argumenta-se que as avaliações conduzidas a partir da abordagem etnográfica permitem que os atores envolvidos reflitam sobre suas visões, atitudes, e práticas, e, desta forma, podem desencadear um questionamento permanente sobre a evolução da inovação em questão.

Ana Cristina Leonardos
Doutora em Ciências Sociais,
Univ. de Stanford, California;
Pesquisadora-gerente do
Centro de Avaliação da
Fundação CESGRANRIO

Sandra Macedo
Mestre em Sociologia
Política, Sorbone Nouvelle,
Paris III; Consultora em
Projetos de Pesquisa e
Avaliação.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a contribuição da abordagem etnográfica na avaliação de projetos inovadores. Os conceitos aqui desenvolvidos serão ilustrados a partir de exemplos retirados de dois estudos etnográficos realizados pelas autoras no campo da inovação educacional e da inovação social. A inovação educacional é representada pelo projeto dos CIEPs, Centros Integrados de Educação Pública, no Rio de Janeiro (Brasil) e a inovação social pelo projeto Sleep-in (centro de atendimento a usuários de drogas), em Paris (França).

Oriundas de dois campos distintos — o educacional e o social — ainda que aparentemente díspares em relação aos seus objetivos, essas inovações apresentam características intrínsecas comuns à grande maioria dos projetos inovadores na área das ciências humanas e sociais. São elas: o "já existente", o "novo" e o processo interativo entre um e outro (Cros, 1993). Assim sendo, embora a avaliação etnográfica trabalhe com um quadro teórico-metodológico aberto e flexível, a problemática das inovações deve, sempre que possível, levar em conta esses três elementos.

(*) Filiação Institucional: Pesquisadora-gerente do Centro de Avaliação da Fundação CESGRANRIO.

(**) Filiação Institucional: Consultora em Projetos de Pesquisa e Avaliação

O presente artigo está estruturado em quatro partes. Em primeiro lugar apresentamos o conceito de inovação adotado para a realização deste trabalho. Em seguida discutimos alguns aspectos que decorrem da escolha da etnografia na avaliação de inovações. A terceira parte apresenta exemplos retirados dos dois estudos citados. Finalmente, tecemos algumas considerações sobre os impactos provocados no campo a partir da devolução das análises e recomendações.

2. Inovar, segundo quem?

"Inovação" é aqui entendida como *a introdução de algo novo, ou ainda desconhecido, em algo já existente* (Cros, 1993). É ainda necessário considerar que o "novo" só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente. O pré-existente permeia os aspectos mais variados das culturas locais e perpassa as práticas, os hábitos, as crenças e as representações dos atores do campo. Seria, finalmente, desta interação dialética entre o novo e o existente que se desenvolveria (ou não) uma inovação. Se tomarmos os elementos constitutivos desta definição de inovação, percebemos então que toda inovação se articula em torno de *algo existente* (a base de onde partimos e a/na qual desejamos inovar), do *novo* (o que desejamos introduzir) e do *processo interativo entre essas duas partes*.

Inovar é, portanto, fazer algo diferente a partir de algumas idéias novas, consideradas mais adequadas ou relevantes num determinado momento. Não bastaria, contudo, na visão de Cros (1993), um conjunto de idéias para definir uma inovação. Segundo a autora, a inovação se construiria em permanente interação com o já existente.

Desta forma, para se inovar é necessário que alguém (ex.: um professor ou um diretor) sinta a necessidade e o desejo de inovar introduzindo mudanças numa prática ou situação existente. Este desejo se concretiza a partir do momento em que se concebe outra maneira de realizar algo e se busca implantá-la numa situação específica. Pode-se então afirmar que em toda inovação existe uma filosofia inspiradora, ou missão (Huberman *apud* Cros, 1993), que norteia as

práticas dos atores no campo. O desenvolvimento destas práticas se concretizaria, por sua vez, através de conflitos e negociações permanentes.

A introdução de uma inovação se faz, assim, no confronto entre o peso do já existente e o desafio do novo, tanto ao nível das representações quanto ao dos hábitos e das práticas. É este processo, com as dificuldades — negociações e resistências — que lhe são inerentes, que constitui o objeto de avaliação etnográfica.

3. A avaliação etnográfica de processos inovadores: a dinâmica da avaliação etnográfica e o papel do avaliador

Toma-se aqui o termo etnografia, a partir da antropologia cultural, no sentido de uma abordagem em cujo cerne se encontra a interpretação de culturas ou *ethos* locais (Spindler, 1974). A abordagem etnográfica, aplicada tanto à avaliação quanto à pesquisa, encerra em sua dinâmica o questionamento contínuo do próprio conhecimento que gera, se inscrevendo desta forma na ótica da "democracia da avaliação" (Demo, 1995). Ao atuar no campo, na mesma medida em que o campo atua sobre ela, a avaliação etnográfica de uma inovação se constrói de maneira dialógica, criativa e crítica. Pode-se então sugerir que, assim como a inovação, a avaliação etnográfica se desenvolve em permanente interação com a dinâmica do campo estudado.

3.1 - A Dinâmica da Avaliação Etnográfica

Na medida em que existem hoje diferentes abordagens disponíveis, a escolha de uma delas por parte do avaliador vai depender tanto da **natureza** do objeto a ser avaliado — o contexto do campo, e a postura dos atores ou participantes do projeto — quanto dos **interesses** e **intenções** de quem encomenda a avaliação'.

O processo de avaliação consiste em levar em consideração não somente as preocupações

(1) Sem dúvida, o avaliador também tenta aliar a estes dois critérios sua própria orientação, preferências pessoais e capacidade criativa.

e os objetivos estabelecidos, no início, pelos projetos, mas também tudo o mais que surgirá durante o percurso da avaliação. Assim, a problemática de avaliação se constrói no curso do processo de implantação e implementação do projeto a partir das trocas com os diferentes atores, numa dinâmica de construção progressiva e contextualizada de hipóteses. Esta abordagem em muito difere das avaliações mais convencionais onde todos os passos são pré-definidos, as questões estabelecidas *a priori*, e o estudo se desenvolve a partir dessas restrições. Na abordagem etnográfica, a observação e a participação nas atividades do grupo para se compreenderem as interpretações que os atores atribuem às suas ações de um ponto de vista interno ao projeto, ocupam um lugar central. As outras interações do campo, como as discussões informais e as entrevistas individuais, são também importantes porque a avaliação se alimenta, em grande parte, das interpretações formuladas pelos atores. Esta abordagem parte do princípio de que a observação da realidade não cobre nunca sua totalidade. Do mesmo modo, os indicadores, que se acredita serem objetivos, introduzem inevitavelmente um esquema redutor de leitura do real (Laé & Murard, 1995). A abordagem etnográfica pretende descrever e interpretar processos e dinâmicas de interação apontando para sua complexidade, profundidade e ambivalência.

A etnografia, como abordagem de investigação², se reveste de grande adequação ao estudo avaliativo de inovações uma vez que seus procedimentos possibilitam: a) a compreensão do novo *ethos* local que se forma³, b) viabilizam o contínuo questionamento do próprio processo de avaliação aproximando-o assim do objeto de conhecimento, dinâmico e dialógico por natureza, e c) possuem grande adaptabilidade às mais diversas situações e locais. Esta flexibilidade, inerente à abordagem etnográfica se deve, sobretudo, ao conjunto de técnicas que emanam de seu referencial teórico-metodológico. Pode-

mos citar, entre outras: 1) a observação participante; 2) as entrevistas com os atores, 3) a consulta a documentos, 4) a triangulação entre as técnicas de coleta de dados e seus produtos 5) o desenvolvimento de hipóteses progressivas. Essas características da etnografia se realimentam reciprocamente, no sentido de auxiliar o avaliador na construção e análise de uma problemática.

A observação participante⁴ - primeira particularidade do método etnográfico — ao levar em conta tanto o que é feito (as ações) como também a maneira como os atores percebem e experienciam o que fazem (as visões), busca romper com as oposições clássicas entre o que é dito objetivo — considerado como real e verdadeiro — e o que é considerado subjetivo, ilusório e superficial. A observação etnográfica se interessa justamente pelas relações entre os aspectos objetivos e subjetivos presentes em cada ação e que participam igualmente da construção da realidade.

Em projetos inovadores, verifica-se a relevância da observação etnográfica, pois é ela quem permite acompanhar os processos em sua dimensão contextual e devolve aos atores seus diferentes momentos. Além disso, a observação etnográfica se caracteriza pela atenção que dispensa não apenas à observação e ao registro do que é considerado evidente e necessário de se levar em conta mas, igualmente, do que é considerado dispensável, marginal e acessório. O detalhe⁵ passa a ser de fundamental importância quando se torna o elemento definidor de uma nova situação. Neste sentido, as condições de aparição de um detalhe podem passar despercebidas se o avaliador se contenta em observar aspectos pré-determinados, considerados *a priori* indicadores válidos e pertinentes. É assim que a observação deve ser pensada, tanto como um instrumento para captar o imprevisto, como um meio que permite buscar aspectos dos processos que não podem ser

(2) Que também faz uso de recursos estatísticos e quantitativos, na medida em que os mesmos irão enriquecer o conhecimento sobre uma determinada situação.

(3) Segundo Wölcott *apud* Fetterman, c1984, a interpretação cultural seria a grande contribuição da etnografia para a avaliação educacional.

(4) A observação participante pode assumir diversos níveis de envolvimento com os atores do campo (Patton, 1990a).

(5) "A priori, nenhum gesto, nenhuma ação constitui em si um detalhe. O gesto e a ação se tornam detalhes quando e les são julgados nem pertinentes, nem necessários (...)" (Piette, 1996)

estruturados a partir de um modelo pré-concebido. Por essas razões, o período de tempo que usualmente se dedica à observação do campo de estudo tende a ser crítico. Ainda que avaliações etnográficas tomem menos tempo do que etnografias clássicas devido ao compromisso com devoluções periódicas e oportunas (*Wolcott apud Fetterman, c1984*), este é um fator determinante na compreensão de dinâmicas complexas como as das inovações.

Ouvir, olhar e descrever suscitam novas questões e estas podem indicar a necessidade de utilizar outras técnicas, como uma série de **entrevistas** informais com os atores envolvidos no projeto inovador. As entrevistas constituem também, uma oportunidade para o avaliador testar suas hipóteses progressivas com os atores diretamente envolvidos no projeto, ouvir novas interpretações de um mesmo evento ou situação e, ainda, confrontar as versões dos atores com as suas próprias. Os dados produzidos pelas observações e entrevistas podem ser antecidos e complementados pela **consulta a documentos** e pela utilização de gravador, vídeos e câmaras fotográficas.

A análise etnográfica se desenvolve a partir da **triangulação** entre as técnicas de coleta de dados e seus produtos, requerendo o cruzamento contínuo de informações, inferências, e interpretações. Como já foi anteriormente mencionado, o processo de formulação das **hipóteses progressivas** acompanha todo o período de coleta de dados. O desenvolvimento de hipóteses na avaliação etnográfica é, portanto, contínuo e não linear baseando-se, usualmente, em elaborações teóricas de médio ou baixo porte (*Glaser & Strauss, c1967*). Os momentos de coleta de dados e da própria análise deixam de ser estanques, pois tanto a observação quanto a entrevista e a análise documental, a partir da leitura e releitura das notas, vão, durante todo o processo, abrindo novas perspectivas, construindo novas hipóteses e sugerindo novos instrumentos para a coleta de informação. Esse prossegue até o ponto da saturação, ou seja, o momento em que o avaliador começa a perceber a repetitividade de fatos e dados. A devolução das análises poderá, por sua vez, desencadear novas questões e práticas no campo de estudo, o que justificaria uma nova etapa de avaliação. Finalmente, cabe ainda ressaltar que os resultados de uma avaliação etno-

gráfica não podem ser generalizados para outros campos e situações, embora os conceitos construídos a partir da mesma possam servir de ponto de reflexão em contextos similares.

3.2 - O Papel do Avaliador

Avaliações podem ser encomendadas ou desenvolvidas no quadro de estudos acadêmicos, o que influi diretamente no tipo de devolução a ser efetuada e no impacto que os resultados poderão vir a ter no campo avaliado. Profissionais, contratados, ou não, para avaliar uma inovação devem ser capazes de registrar as diversas fases de implementação da inovação, que raramente se inscrevem de forma linear no tempo. Neste complexo processo de interação entre pessoas o avaliador etnográfico funciona como "filtro" ou "seletor" de informações que serão coletadas e analisadas, segundo critérios e outros instrumentos por ele construídos a partir de sua própria experiência no campo. (*LeCompte & Goetz apud Fetterman, c1984*).

Projetos inovadores incorporam, cada vez mais, uma dimensão avaliativa ou auto-avaliativa e, nesse sentido, a avaliação etnográfica pode assumir um papel participativo maior ou menor na evolução de uma inovação. Cabe aqui, portanto, ressaltar que os estudos feitos sob encomenda a um pesquisador ou avaliador podem tornar-se cruciais no processo de implementação de inovações, influenciando tanto no tempo de duração de suas fases como na redefinição das mesmas. Assim, profissionais contratados para efetuarem avaliações de projetos inovadores são freqüentemente instados a se submeterem avaliações periódicas (e não somente uma avaliação final como comumente acontece), que irão por sua vez influenciar diretamente as práticas dos atores no campo, durante o processo de implementação de uma inovação.

Do mesmo modo é importante levar-se em consideração a forma pela qual o avaliador é apresentado aos atores do campo a ser estudado. A negociação que ele próprio, ou o contratante, efetua para não só obter a aceitação de sua presença, mas igualmente acesso, trânsito fácil e informação dos atores constitui aspecto fundamental em todo o processo de avaliação etnográfica e influenciará no momento da devolução dos resultados.

4. Estudos de Caso

CIEP: Uma Inovação Educacional

O projeto educacional do CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) foi inicialmente implantado entre 1982-1986, durante a gestão do PDT, no Estado e no Município do Rio de Janeiro. O programa curricular-pedagógico dos CIEPs constituiu, em sua concepção original, um programa inovador⁶ na medida em que pretendia oferecer à população de baixa renda um ensino de tempo integral, multifacetado, calcado na construção do espírito crítico e que partisse (mas ali não parasse) da realidade vivida de cada aluno (*Ribeiro, 1986*). Além de inovar no sentido curricular-pedagógico, o programa também previa um novo fortalecimento da relação escola-comunidade, promovendo inúmeros eventos, reuniões e atividades que garantissem a maior participação de pais de alunos e associações de bairro/comunidade.

Durante a implantação inicial do projeto do CIEP, os professores que entravam nas escolas-CIEP passavam por uma triagem e se submetiam ao treinamento em serviço, durante o qual uma professora especializada transmitia o método progressista de ensino-aprendizagem e oferecia orientação para o desenvolvimento do material de apoio a ser utilizado em sala de aula. Um projeto de pesquisa avaliativa, segundo uma abordagem qualitativa-etnográfica teve início quando o projeto dos CIEPs terminava sua primeira fase de implantação e se estendeu por um ano. O objetivo era avaliar uma escola-CIEP que fosse considerada pelos coordenadores do projeto como sendo representativa da proposta educacional original. A avaliação partiu de uma das autoras, e foi tema de tese de doutorado (*Leonardos, 1990*). A referida pesquisa avaliativa contou com o apoio logístico da Secretaria de Educação Municipal do Rio de Janeiro, e com a colaboração do diretor, coordenadores e professores da escola selecionada.

Sleep-in: Uma Inovação Social

O Projeto **Sleep-in** começou em 1994, tendo por objetivo a implantação de um abrigo e de uma estrutura de consultas médico-sociais a ele acoplada para a população de "toxicômanos ativos em situação precária". Esse projeto partiu do princípio de que para os toxicômanos rejeitados pelas instituições sociais, hospitais e outras especializadas (porque eles não desejam assumir um tratamento de abstinência), o acesso a um local para dormirem sem condições prévias de admissão constitui o primeiro passo em direção à "recuperação da dignidade", condição esta indispensável para a elaboração de uma demanda de tratamento. O serviço de "abrigo" é central no projeto, enquanto a consulta médico-social (disponível mas não obrigatória) faz o elo entre a unidade "abrigo" e os recursos sanitários e sociais da rede pública.

O pessoal recrutado para trabalhar nesse centro foi selecionado mais em função de uma experiência vivida que de uma formação adquirida numa instituição tradicional. Um estágio de formação foi realizado com o objetivo de construir, a partir da experiência de cada um, uma cultura institucional coerente com os princípios inovadores do projeto e as necessidades da clientela. Uma missão de avaliação foi estabelecida desde o princípio do estágio de formação da equipe e prosseguiu durante os 15 primeiros meses de implantação do projeto. A idéia de conduzir esta avaliação a partir de uma abordagem etnográfica foi definida pelos contratantes - Ministère des Affaires Sociales - e contou com a plena aceitação dos funcionários do **Sleep-in**, uma vez que o projeto se apresentou como um experimento, que, auxiliado por uma avaliação desta natureza (etnográfica) poderia vir a fornecer subsídios na formulação de respostas a um problema ainda pouco compreendido.⁷

(6) Vários estudos qualitativo-etnográficos (*Leonardos, 1990; 1991; 1992; 1995*) abordando diferentes aspectos do programa educacional dos CIEPs, foram desenvolvidos no quadro de pesquisas acadêmico-universitárias para avaliar a implementação deste programa inovador na prática cotidiana das escolas e serviram de base para as análises metodológicas aqui propostas.

(7) As observações e análises pertinentes ao Projeto **Sleep-in** se basearam nos três Relatórios de Avaliação submetidos por Sandra Macedo ao Ministère des Affaires Sociales, Paris, em 1995 e em 1996.

Vale aqui registrar alguns aspectos que revelam proximidades entre os dois casos, no que diz respeito à filosofia adotada. Em ambos os casos, a atitude a ser assumida, tanto pelos professores no caso do CIEP, quanto pelos atendentes no caso do **Sleep-in**, passa a ser aquela em que os alunos e toxicômanos são "atores", "sujeitos" e "cidadãos". Nos dois casos, a inovação implicou a construção de um novo prédio — moderno, e prático — e não na "reforma" ou "adaptação" do que já existia. As duas inovações pretenderam "criar" algo novo, diferente, para que os prédios reforçassem também a idéia — contida nas próprias propostas — de "ruptura" com o já existente no imaginário da população, tanto de fora quanto de dentro dos estabelecimentos. Outro aspecto comum nessas experiências, aparentemente tão distintas, é o fato de ambas terem sido introduzidas nas comunidades locais a partir de uma iniciativa de instância superior, através das Secretarias de Educação no caso do CIEP e do Ministère des Affaires Sociales, no caso do **Sleep-in**, o que acarretou, nos dois casos, níveis variados de aceitação pelas respectivas comunidades. Finalmente, outra semelhança entre as duas experiências diz respeito à tentativa de inverter as relações de poder entre os atores no sentido de torná-las mais horizontais. O discurso do **Sleep-in** incluía o slogan "gerenciar os espaços e não as pessoas" enquanto a filosofia curricular-pedagógica dos CIEPs previa uma constante troca de experiências e vivências entre professor e aluno.

Enfim, tanto numa quanto noutra inovação, as regras e normas que emanavam dos fundamentos filosóficos e ideológicos de cada proposta eram constantemente negociadas entre os atores, o que resultava em momentos ora de aproximação ora de afastamento da "missão" inicial. Por se tratarem de inovações, as resistências, as adesões e as contradições que surgiram entre os atores em cada campo puderam ser melhor compreendidas através dos recursos da avaliação "etnográfica", que acompanhou o processo de implementação dos dois projetos. Discutiremos em seguida alguns desses aspectos registrados em cada um dos casos recém-descritos.

Identificando o "existente" e o "novo" no caso do CIEP e do Sleep-in

Os elementos constitutivos do "existente" e

do "novo", como discutiremos a seguir, se situam nos universos e contextos mais diversos e oferecem as bases sobre as quais cada uma das inovações se construiu.

CIEP

Identificar o "existente" no projeto dos CIEPs é antes de mais nada localizar os elementos que ofereceram resistência ou suporte à proposta original, ao longo da implementação desse programa. Vários aspectos poderiam ser considerados "existentes" no projeto dos CIEPs incluindo, em última instância, sua própria proposta (altamente inspirada nas Escolas-Parque de Anísio Teixeira), sem que com isso o programa curricular-pedagógico dos CIEPs perdesse sua dimensão inovadora. O "existente" no caso dos CIEPs ficou por conta da descrença na capacidade dos alunos, segundo alguns professores que, quando vindos de escolas tradicionais, traziam consigo o gosto do desencanto com o sistema educacional e a tendência de responsabilizarem os alunos por seu fracasso escolar. A isto somava-se ainda a desmotivação da profissão provocada pelos baixos salários e a resistência de alguns professores em abandonar práticas pedagógicas preestabelecidas, dificultando assim o seu envolvimento num processo contínuo de ensino-aprendizagem em que o aluno passava a ter voz ativa. O "existente", no caso de alguns CIEPs bem sucedidos, como o selecionado para estudo, também se manifestava na postura de diretores e alguns professores que já desenvolviam em suas funções anteriores práticas educativas — curricular-pedagógicas e relativas às estratégias de integração escola-comunidade — semelhantes à proposta do "novo" programa.

O "existente" passava também pela desconfiança por parte dos pais de alunos e das comunidades atendidas de que os CIEPs não passavam de propaganda político-partidária, quando não se esbarrava também nas suas concepções tradicionais do que deveria ser uma boa escola (ex.: com muito dever de casa, ditado e cópia). O "existente", finalmente, no caso dos CIEPs, residia nas visões de alguns diretores dos CIEPs em relação aos pais e comunidades, considerando-os "oprimidos". Assim, esses dirigentes partiam do princípio de que reverter esta situação seria difícil apesar dos esforços empreendidos nesta direção pelo projeto inovador.

O "novo", por outro lado, no caso dos CIEPs, povoava a mente dos mais comprometidos com o projeto e se confundia com a crença no programa curricular-pedagógico inovador sendo implementado em algumas escolas-CIEP. O "novo" se traduzia, portanto, na re-interpretação de práticas docentes e administrativas para um contexto inédito, de acordo com uma proposta com novas roupagens e a partir de uma clientela de alunos e comunidade de pais que se redefiniam em relação à nova escola-CIEP. O "novo" era também uma escola que se autodefinia diferente pelo próprio prédio e que tentava, a partir de sua dinâmica interna, fazer jus à nova identidade.

Sleep-in

O "existente" no campo da toxicomania é constituído, antes de mais nada, da própria interdição legal ao consumo da droga, assim como também das dificuldades de acesso aos tratamentos e a alojamentos, nos casos críticos de toxicômanos ativos e em situação (financeira e social) precária. Sabe-se, por exemplo, que o que exclui esta população ao acesso a cuidados e alojamentos é, em grande parte, a preocupação em relação a seus comportamentos que perturbam a rotina dos *foyers* (espécie de albergue) e hospitais (roubos, tráfico de drogas, mentiras, abuso de confiança e a presença de traficantes nos arredores dos estabelecimentos, entre outras razões). O "existente" é ainda constituído das múltiplas representações sociais da toxicomania (uma doença, um desvio de conduta, uma fraqueza, um estilo de vida?) e dúvidas sobre que tipo de ajuda deve-se oferecer a toxicômanos. Em contrapartida, o "existente" também pode ser extraído das representações que os toxicômanos fazem das instituições e de seus atendentes — nem sempre positivas e quase sempre permeadas de desconfianças. Finalmente, o "existente" é ainda o tipo de avaliação de programas de toxicômanos, até muito recentemente limitados a estudos epidemiológicos para medir a eficácia dos tratamentos propostos através de estudos estatísticos.

A perspectiva unicamente repressiva é rejeitada hoje em dia, mas as propostas de ajuda aos toxicômanos são, em geral, condicionadas à abstinência e à adesão a um tratamento. O pro-

jeto inovador se inscreve na política mais ampla de redução de riscos (contaminação HIV) que também pretende fazer com que os toxicômanos evoluam em direção às estruturas de tratamento. O projeto **Sleep-in** se propôs, portanto, a preencher um vazio com a inserção de novas práticas.

O "novo" nesse projeto é, portanto, representado pelo levantamento das barreiras para a admissão de toxicômanos na instituição. O abrigo e seus serviços (refeições quentes, duchas, lavanderias, etc...) estão no cerne do projeto. Este estabelecimento foi então definido para receber 30 pessoas, sem seleção, sem listas negras, cujos comportamentos passariam a ser geridos (controlados) através de diálogos, para assegurar um clima de tranquilidade no interior do local. O "novo" encontra-se também no fato de aceitar, dentro do abrigo, toxicômanos que desejam, ou não, seguir um tratamento. Em referência explícita na lei, o usuário de drogas não é tolerado no interior do Sleep-in. A adesão à proposta desse projeto, como uma alternativa aos modelos tradicionais de atendimento a toxicômanos implica, portanto, a omissão de qualquer julgamento de valor explicitado em relação à toxicomania.

A concepção original de espaços físicos com uma articulação espacial entre o abrigo e o local de consulta — próximos mas independentes — se apresenta também de forma coerente com a idéia de não forçar os toxicômanos a um tratamento e segue, portanto, o princípio de abrigo "incondicional". A "inovação" implica, desta forma, tanto a introdução de espaços e de recursos (humanos e materiais) quanto nas diferentes maneiras de proceder.

A construção do processo inovador na interação entre o existente e o novo

Segundo *Dubet (1994)*, apreender a complexidade do campo significa, em grande parte, compreender como se articula a lógica de ação dos atores. Tanto no caso do CIEP quanto no caso do **Sleep-in**, a lógica de ação dos atores se construiu a partir da articulação entre o "existente" e o "novo" ao nível de suas representações, experiências, visões e expectativas. Ao avaliador, em cada caso, coube extrair/apreender a dinâmica de construção do ideal comum que,

num processo não linear de confrontos e convergências, organizava as energias e as ações dos atores no campo. Discutimos, em seguida, algumas situações de cada um dos estudos que exemplificam a interação entre o "existente" e o "novo".

Huberman (apud Cros, 1993), defende que, apesar de deliberada, a mudança provocada pela inovação, "é permeada de irracionalidades, aca-sos e simbolismos arcaicos" (p. 9). Por não se tratar de um processo linear, a introdução de uma mudança inevitavelmente provoca **conflitos** de ordem diversas no campo onde está sendo implantada. Os atores, por mais engajados que estejam no processo de mudança, percebem seu equilíbrio como ameaçado. Os papéis e as funções são redefinidos, provocando incertezas e inseguranças. Por outro lado, existem sempre os que são a favor da inovação, e outros que são contra. Mesmo os que inicialmente se posicionam a favor podem se tornar contra, tão logo percebam que as alterações os tocam de maneira inesperada ou não desejada. *Fullan (1992)*, tratando do processo de mudança no campo educacional, já lembrava que este sempre encontra resistências, e que ele deve ser acompanhado por recursos apropriados e apoio contínuo para que se possa concretizar com sucesso. O conflito, portanto, resulta de visões distintas, e se resolve muitas vezes através de negociações. Estas visões conflitantes não devem porém ser classificadas como "negativas" por adeptos da inovação, pois delas podem surgir soluções criativas e mais adequadas a uma situação específica.

Os exemplos abaixo mostram como, a partir da interação entre o "existente" e o "novo" se construíram aspectos inovadores das experiências relatadas:

No caso do CIEP, a construção da proposta "inovadora" enfrentou conflitos de ordem diversa. No que dizia respeito à proposta curricular-pedagógica, por um lado, esta não havia sido devidamente explicada às comunidades por ocasião da implementação dos CIEPs. Os pais não compreendiam, por outro lado, porque seus filhos não tinham dever-de-casa, quando os do vizinho, que freqüentavam uma escola pública tradicional, recebiam tarefas diárias de cópia e fixação e, por isso, ameaçavam, freqüentemente, retirar seus filhos do CIEP.

A resistência dos pais se referia justamente aos principais aspectos da proposta curricular-pedagógica inovadora, que previa, por exemplo, o desenvolvimento do aluno de forma holística e interdisciplinar, assim como o trabalho de sua capacidade crítica através de atividades criativas e não mecânicas, além de um tempo para "estudo dirigido" durante o qual os alunos eram instados a realizar, na própria escola, as mais diversas tarefas que substituiriam o tradicional "dever-de-casa". Alguns professores, cientes desta resistência que impedia a concretização mesma do programa educacional inovador, optaram pelas reuniões com pais de seus alunos para conversar sobre os princípios da proposta do CIEP. Esse encontro, mais personalizado, em que o professor se preocupou em adequar sua linguagem àquela dos pais leigos, revelou-se fundamental para que, com o apoio dos pais, conseguisse sedimentar aspectos fundamentais ao projeto curricular-pedagógico inovador.

No caso do **Sleep-in**, a dificuldade em trabalhar com uma população "difícil", muitas vezes violenta, num sistema de controle baseado fundamentalmente no diálogo, fez com que algumas respostas aparentemente contraditórias em relação ao projeto, se tivessem produzido. Assim, na impossibilidade de definir critérios gerais que (conceitualmente e na prática) justificariam a exclusão ou a punição de um toxicômano por problemas de disciplina, o critério adotado passou a ser o "limite de tolerância" da equipe, ou simplesmente de um dos educadores. Assim, na negação de um critério único para tratar cada caso, o "limite de tolerância" passou a ser constantemente evocado.

Na verdade, a adoção do "limite de tolerância" para respeitar as situações particulares, tanto dos atendentes quanto dos toxicômanos, não representava uma garantia de inovação. Uma vez ultrapassado, o "limite de tolerância" podia levar a práticas tradicionais. Um exemplo típico foi a não-readmissão no **Sleep-in** de um toxicômano que abandonara um tratamento de desintoxicação, por não corresponder às altas expectativas dos atendentes em relação a sua capacidade de recuperação.

É certo que as inovações se fazem na prática cotidiana e se realizam no processo mesmo

de implementação dos projetos inovadores. O que esses dois exemplos revelam, no entanto, é que o peso do "já existente" torna-se fundamental na maneira como a inovação se desenvolve. No caso do CIEP, o hiato comunicativo pré-existente entre a escola pública e os pais de alunos — tanto por parte dos professores quanto por parte dos pais — se contrapôs à nova proposta educacional. Foi preciso, então, que os professores percebessem o foco e as razões do descontentamento entre a comunidade de pais para então reagirem de modo construtivo, buscando outras formas de levar a mensagem inovadora aos pais de alunos, que não aquelas previstas ou antecipadas pelo Projeto original.

O que se pode observar, no caso do **Sleep-in** é que o preexistente — neste caso, as características, expectativas e vivências da clientela e dos atendentes — interagiu no cotidiano do novo Centro no que se referia à definição das normas. Estas normas eram, por sua vez, definidas por limites de natureza subjetiva e, portanto, variáveis e mutantes.

Observa-se, portanto, tanto num quanto noutro caso aqui analisados, que o peso do "existente" foi subdimensionado na prática de ambas as inovações, e que a negociação é permanente entre aquilo a que se aspira e o que é possível. Finalmente, são essas dinâmicas e articulações que, uma vez registradas e analisadas, levam à compreensão do desenvolvimento de uma inovação.

5. Considerações Sobre a Devolução dos Resultados

O uso que se faz, na prática, dos resultados de uma avaliação vai variar de situação para situação, de local para local, e dependerá tanto das relações estabelecidas pelo avaliador no campo estudado quanto da abertura e predisposição dos atores a se apoderarem das informações resultantes dessa avaliação (*Huberman, 1992; Patton, 1990b*). Para que a avaliação não seja uma simples formalidade — muitas vezes uma exigência dos órgãos financiadores — os promotores do projeto devem-se colocar como interlocutores dispostos a refletir sobre o conhecimento gerado pela avaliação. Isto é, sem uma intenção e um compromisso, por par-

te dos contratantes, de considerar a avaliação como um instrumento de aperfeiçoamento e ajuste do Projeto, o resultado por ela produzido não obterá o impacto desejado.

Huberman (1992) diz a esse respeito que

"Obter sucesso na disseminação de uma pesquisa — conseguir efeitos significativos tanto no plano conceitual quanto na prática das pessoas envolvidas — implica o planejamento desde o início do projeto (orçar o tempo e os recursos necessários e identificar os públicos-alvo antes do registro dos dados). Este sucesso, implica o estabelecimento de contatos ao longo da pesquisa, a fim de que os futuros "utilizadores" possam, desde o início, começar a se apropriar da problemática e da finalidade do estudo." (p. 80)

Quanto à elaboração do relatório (ou outros produtos, como por exemplo, exposição oral, vídeo, etc.) cabe ainda ao avaliador perceber os diferentes níveis de interlocutores e de expectativas no sentido de adequar sua linguagem e formato, melhor direcionando suas observações e recomendações. Segundo *Pitman & Maxwell (apud LeCompte (Ed.), c1992)*, "A forma do relatório depende de três fatores: quem encomendou a avaliação; quais entendimentos foram estabelecidos em relação à natureza dos resultados, e qual foi a natureza da relação entre avaliador(es) e a comunidade, ou atores no campo". Na realidade, o avaliador pode vir a considerar importante a elaboração de mais de um relatório, ou produto, de acordo com seus diferentes públicos, uma vez que os interesses irão diferir em função da posição dos atores na instituição.

No caso da avaliação do CIEP, por não se tratar de uma avaliação encomendada, a devolução se fez ao nível dos atores envolvidos diretamente com a prática curricular-pedagógica, na própria escola selecionada para estudo, através de discussões periódicas. Tratando-se de estudo longo e demorado, a devolução em diferentes momentos ao longo da avaliação mostrou-se mais eficaz. Contudo, o impacto da avaliação realizada se circunscreveu à comunidade escolar estudada. Não se pode dizer, por exemplo, que este estudo obteve impacto ao nível da Secretaria de Educação que gerenciava o Proje-

to dos CIEPs no Município do Rio de Janeiro. Observou-se, neste caso, a limitação com que estudos avaliativos de natureza acadêmica, no que tange à repercussão das análises e recomendações, muitas vezes se deparam. O apoio ao estudo avaliativo foi obtido sem que, contudo, isto implicasse um envolvimento maior dos órgãos decisores.

No caso do Sleep-in, na medida em que se tratou de uma avaliação encomendada pelo *Ministère des Affaires Sociales* — órgão responsável pelo Projeto Sleep-in — com o apoio e interesse do Centro em questão, a devolução se deu tanto em um quanto em outro nível. Desta forma, relatórios formais foram elaborados e submetidos aos agentes do Ministério, enquanto dinâmicas de discussão foram planejadas para os atendentes e pessoal do Centro para toxicômanos, e realizadas. Ainda que interessados em que a avaliação viesse a legitimar suas práticas, os atendentes do **Sleep-in** se mostraram abertos às colocações e análises, nem sempre reconfortantes, decorrentes do estudo etnográfico. Verificou-se, no entanto, que transformações mais profundas das dinâmicas conflitivas exigiriam um envolvimento mais decisivo das instâncias de direção.

No nível do campo de ação, nos dois casos, foi possível observar uma ambivalência permanente nos atores envolvidos com a prática, que ora desejavam conhecer melhor suas práticas através de uma avaliação, ora demonstravam expectativas de que esta última viesse a confirmar que o que estavam realizando era bom, de qualidade, e coerente com a filosofia dos respectivos Projetos. No caso do CIEP, como no do **Sleep-in**, a apropriação das análises etnográficas se deu de maneira mais efetiva junto aos atores diretamente envolvidos no campo. Seria, contudo, ilusório se esperar que as recomendações ou sugestões apontadas pela avaliação fossem, em sua totalidade, assimiladas e incorporadas, de imediato, às práticas. As idéias oriundas de uma avaliação, associadas a outros fatores, podem vir a produzir efeitos, muitas vezes, a médio ou longo prazo.

Na medida em que as reflexões suscitadas e as análises sugeridas por avaliações etnográficas são incorporadas e apropriadas pelos atores, tomando consciência de suas ações, as inovações

tendem a se fortalecer. Quando, além de incorporadas na prática, as avaliações também obtêm o apoio e suporte das instâncias superiores que financiam e regulam os Projetos inovadores, tanto maior se torna a capacidade de concretização das inovações. Por fim, a característica principal das avaliações etnográficas é suscitar a maior reflexão sobre as visões e práticas dos atores no campo, favorecendo um questionamento permanente sobre a evolução da inovação num contexto determinado.

ABSTRACT

The evaluation of innovative projects calls for the adoption of an approach which takes into account its dynamic and dialectic nature. Thus, ethnography, in so far as it consists of a flexible research and evaluation approach, easily adapted to field specificities, can offer a significant contribution to the evaluation of innovations. This article introduces the principles, procedures and techniques commonly applied in ethnographic evaluations and resorts to two case studies — one of educational innovation and the other of social innovation — to analyse the use of this approach. Eventhough they belong to two different fields of studies, these cases of innovation reveal many similarities at their implementation level, based on the interaction between the "existent order" and the "new order". Finally, it is argued that evaluations conducted from an ethnographic approach foster participants' reflection over their views, attitudes and practice and set the basis for a permanent questioning about the evolution of a given innovation.

Referências Bibliográficas

- CROS, F.** *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris: P.U.F. 1993. (L'eduteur)
- DEMO, P.** Lógica e democracia da avaliação. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.323-30, jul./set. 1995.
- DUBET, F.** *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, c1994. 273p. (Le couleur de idees)
- Le COMPTE, M., GOETZ, J.** Etnographic data collection in evaluation research. In: FETTERMAN, D. M. (Ed.) *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hall: Sage, c1984. p.37-59.
- FULLAN, M.** *The new meaning of educational change*. Londres: Cassel, 1992.
- GLASSER, B., STRAUSS, A.** *Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, c1967. x, 271p.
- HUBERMAN, M.** De la recherche apratique: comment atteindre des retombées "fortes". *Revue Française de Pédagogie*, n.98, p. 69-82, jan./mar. 1992.
- LAÉ, J. F., MURARD, N.** Écouter-voir: l'empirisme au risque des perceptions. *L'Hoomme et la société*, Paris, n.115, p.13-22, jan./mars, 1995.

- LEONARDOS, A. C.** *At risk student empowerment and development of critical thinking skills in Brazilian public schools* Trabalho de pesquisa desenvolvido na pós-graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, e apresentado na AERA - Annual Meeting, São Francisco (CA) em abril de 1992.
- _____. O CIEP como inovador educacional. *Contexto & Educação*, Ijuí (RS) v.6, n.22, p.46-64, abr./jun. 1991.
- _____. *Opportunities to learn academic skills in the Brazilian public schools: a comparative case study*. Stanford (CA), 1990. Tese (Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação) Stanford University.
- _____, **BARRETO, R.** *Self and community perceptions through at-risk student discourse*. Trabalho de pesquisa desenvolvido na pós-graduação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, e apresentado na AERA - Annual Meeting, São Francisco (CA) em abril de 1995.
- MACEDO, S.** *Rapports d'évaluation I, II, III.: projet sleep-in*. Submetidos ao Ministère des Affaires Sociales, Paris, 1995, 1996. Mimeografado.
- PATTON, M. Q.** *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd. ed. Newbury Park: Sage, c1990a. 532p.
- _____. *Utilization-focused evaluation*. 2nd. ed. Newbury Park (CA): Sage, 1990b. 368p.
- PIETTE, A.** *L'ethographie de l'action.: l'observation des détails*. Paris: Métailié, 1996.
- PITMAN, M. A. , MAXWELL, J. A.** Qualitative approaches to evaluation: models and methods. In: LeCOMPTE (Ed.) *The handbook of qualitative research in Education*. New York: Academic Press, c1992. p.729-70.
- RIBEIRO, D.** *O livro dos CIEPS*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. 152p.
- SPINDLER, G. (Ed.)** *Education and cultural process: toward an anthropology of education*. New York: Hort, Rinehart & Winston, 1974.
- WOLCOTT, H.** Ethnographers sans ethnography: the evaluation compromise. In: FETTERMAN, D. (Ed.) *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills (CA): Sage, c1984. p.177-210.