



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUMARA FROTA DO NASCIMENTO

**AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS: ESTUDO SOBRE VARIÁVEIS
DE SUPORTE PSICOSSOCIAL E MATERIAL DO PROJETO PRIMEIRO PASSO**

FORTALEZA-CE

2019

SUMARA FROTA DO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS: ESTUDO SOBRE VARIÁVEIS DE SUPORTE PSICOSSOCIAL E MATERIAL DO PROJETO PRIMEIRO PASSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

FORTALEZA-CE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- N198a Nascimento, Sumara Frota do.
Avaliação de programas educacionais : estudo sobre variáveis de suporte psicossocial e material do Projeto Primeiro Passo / Sumara Frota do Nascimento. – 2019.
112 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.
1. Avaliação institucional. 2. Avaliação de programas educacionais. 3. Avaliação de projetos sociais. I. Título.

CDD 370

SUMARA FROTA DO NASCIMENTO

AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS: ESTUDO SOBRE VARIÁVEIS DE SUPORTE PSICOSSOCIAL E MATERIAL DO PROJETO PRIMEIRO PASSO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Avaliação Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima.

Aprovada em: 30/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

A Ele a Glória!
(Romanos 11:36)

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua infinita bondade e soberania. Por me proporcionar a conclusão desse trabalho me dando força em cada etapa vivida, gratidão!

À minha mãe, Vera, razão de todo meu esforço e dedicação, te amo!

Ao meu orientador, prof. Dr. Marcos Antonio Martins Lima, pelo acolhimento, compartilhamento de saberes e por todos os passos trilhados nesse ambiente acadêmico.

À minha Banca de qualificação e defesa, profa. Dra. Adriana Eufrásio e profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza, pela contribuição no trabalho.

À CAPES pelo financiamento da Bolsa para custeio de todas as despesas durante o Mestrado e pesquisa. À Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) pela oportunidade e aos professores do programa que compartilharam seus saberes.

Aos membros do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE), pela atenção e acolhimento. Ao Departamento de Fundamentos - DFE, em especial, aos secretários Maria e Carlos pelo espaço de acolhida para estudos.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Gestão Educacional (GPAGE) pelo acolhimento, dedicação, ajuda e contribuição na minha jornada acadêmica. Em especial à Ana Paula Thaim, Ana Cléa Gomes, Denize de Melo Silva, Helion Oliveira, Jacqueline Ramos, Leudo, Liduina Lopes, Lucijane, Gabrielle Marinho, Mariana Abreu e Valmir Guimarães.

Aos amigos que fiz durante a vida de mestranda na Universidade Federal do Ceará (UFC), aqueles que me acompanharam em cada disciplina, em cada monitoria, em cada artigo, em cada evento e em cada etapa da escrita. Em especial à Adellane, Aline, Biatriz, Carla, Felipe, Gleice, Ítala, Izandra, Jaderson, Vanessa e Robério.

A todos que fazem parte do Projeto Primeiro Passo que me ajudaram no caminho da pesquisa. Em especial à coordenadora sra. Zita Telles, ao coordenador sr. João Monteiro do Laboratório de Inclusão – STDS, a Assistente Social Natália Silva e a minha amiga, Assistente Social Luiza Carolina pelas intervenções, a coordenadora sra. Gabriela do Cits, os professores do projeto e aos jovens do projeto Jovem Aprendiz que se disponibilizaram em participar dessa pesquisa.

Aos amigos que trago desde a graduação e que sempre caminham comigo, comemorando, chorando e vibrando por cada vitória, vocês são essenciais na minha vida.

Ao Nilton, por toda ajuda e amizade no processo de construção dessa caminhada.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo avaliar os impactos que o Projeto Primeiro Passo desenvolve para jovens aprendizes no município de Fortaleza/CE, através das variáveis materiais e psicossociais. Tem natureza exploratória assentada nas abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando-se de um espaço metodológico quadripolar. O polo epistemológico ampara-se nos fundamentos de Pierre Bourdieu quanto à visão de uma epistemologia sociológica. O polo teórico, enquanto campo dos conceitos, traz a sistemática do objeto em estudo constituindo um quadro de referências e reflexões acerca da teoria proposta a partir de conceitos de Pierre Bourdieu como: *habitus*, campo e capitais, que são coerentes com a compreensão do contexto em que envolve avaliação de programas e projetos educacionais, assim como o destaque das variáveis de suporte material e psicossocial. O polo morfológico integra a seção dos modelos utilizados na proposta do trabalho, fundamentado na visão dos teóricos destacados e elencando a estruturação das teorias e a forma de aplicação dos modelos de avaliação, destacando o modelo IMPACT e o modelo MAIS. O polo técnico apresenta o detalhamento da coleta de dados, objetivando o confronto deste com a teoria, a partir dos métodos e técnicas necessárias para a investigação do objeto em estudo. A população foi constituída de 74 jovens que participam do Projeto Primeiro Passo, na modalidade de Jovem Aprendiz. Foram aplicados questionários (questões fechadas e abertas) correspondentes ao perfil dos respondentes, avaliação das variáveis de suporte material e psicossocial através de uma escala de avaliação de 20 (vinte) itens medido através da escala de Likert, e avaliação qualitativa das variáveis quanto ao projeto. Os dados resultantes no seu aspecto quantitativo foram analisados por meio do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0 para Windows e no seu aspecto qualitativo com o auxílio do software Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software -CAQDAS (Atlas.ti 8), versão 8.1, em português para Windows. Os resultados evidenciaram que as escalas obtidas apresentam índices psicométricos satisfatórios. Quanto às características dos dados qualitativos os resultados foram correspondentes à literatura específica. A pesquisa evidenciou que as variáveis encontradas tanto material como psicossocial influenciam no processo de aprendizado do jovem que participada do projeto. São necessárias melhorias no desenvolvimento dessas variáveis para um melhor desempenho das atividades do jovem aluno\estagiário contribuindo para uma melhor qualidade dos serviços oferecidos.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Avaliação de programas educacionais. Avaliação de Projetos sociais.

ABSTRACT

This dissertation aims to evaluate the impacts that the First Step Project develops for young apprentices in Fortaleza / CE through material and psychosocial variables. Exploratory research based on qualitative and quantitative approaches, exploratory in nature, developed according to the proposal of Bruyne, Herman and Schouthete (1977), was a quadripolar methodological space. The epistemological pole rests on Pierre Bourdieu's epistemological foundations in the view of a sociological epistemology. The theoretical pole, as a field of concepts brings the systematics of the object under study constituting a frame of references and reflections about the theory proposed from Pierre Bourdieu's concepts as habitus, field and capital that are coherent with the understanding of the context in which it involves evaluation of educational programs and projects, as well as the highlighting of the material and psychosocial support variables. The morphological pole integrates the section of the models used in the work proposal, based on the view of theorists thus highlighted and listing the structuring of the theories and the form of application of the evaluation models, highlighting the IMPACT model and the MAIS model. The technical pole presents the details of data collection, aiming to compare it with the theory, from the methods and techniques necessary for the investigation of the object under study. The population consisted of 74 young people participating in the First Step Project as a Young Apprentice. Questionnaires (closed and open questions) were applied, corresponding to the respondents' profile, evaluation of the material and psychosocial support variables through a 20 (twenty) item evaluation scale measured by the likert scale, and qualitative evaluation of the variables regarding the project. . The resulting data in its quantitative aspect were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), version 20.0 for Windows and its qualitative aspect with the aid of Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software -CAQDAS (Atlas.ti 8), version 8.1 in Portuguese for Windows. The results showed that the obtained scales present satisfactory psychometric indices. Regarding the characteristics of the qualitative data, the results corresponded to the specific literature. The research showed that the variables found both material and psychosocial influence the learning process of young people who participated in the project. Improvements in the development of these variables are needed for better performance of young student / intern activities contributing to a better quality of the services offered.

Keywords: Institutional evaluation. Evaluation of educational programs. Evaluation of social projects.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho IMPACT ...	55
Figura 2 – Modelo MAIS de avaliação de treinamento.....	56
Figura 3 – Equação do modelo linear	94
Figura 4 - Variáveis de suporte material e psicossocial	96
Figura 5 – Rede sobre as mudanças materiais necessárias do curso	97
Figura 6 – Rede sobre as mudanças materiais no estágio	99
Figura 7 – Rede sobre as motivações para se manter no projeto.....	101
Figura 8 – Rede das contribuições do projeto para a vida profissional e pessoal	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alfa de Cronbach dos 20 itens.....	66
Tabela 2 – Estatística do item total dos 20 itens.....	67
Tabela 3 – α de Cronbach dos 19 itens.....	68
Tabela 4 – Estatística do item total dos 19 itens.....	69
Tabela 5 – Valores da ANOVA.....	70
Tabela 6 – Teste de KMO e Barlett.....	71
Tabela 7 – Matrizes Anti – imagem das correlações.....	72
Tabela 8 – Comunalidades	73
Tabela 9 – Variância total explicada	74
Tabela 10 – Matriz de componente rotativa	76
Tabela 11 – Influência positiva e negativa dos quatros fatores.....	90
Tabela 12 – Multicolinearidade.....	92
Tabela 13 – Resíduos independentes e explicação geral do modelo.....	92
Tabela 14 – Estatística dos resíduos	93
Tabela 15 – Coeficiente para os 3 fatores.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero	64
Gráfico 2 – Idade	64
Gráfico 3 – Rendimento familiar	65
Gráfico 4 – Número de pessoas na família.....	65
Gráfico 5 – Scree plot.....	74
Gráfico 6 – Frequência do item B3	77
Gráfico 7 – Frequência do item B4	78
Gráfico 8 - Frequência do item B6	79
Gráfico 9 - Frequência do item B10	79
Gráfico 10 - Frequência do item B11	80
Gráfico 11 - Frequência do item B12	81
Gráfico 12 - Frequência do item B13	82
Gráfico 13 - Frequência do item B15	82
Gráfico 14 - Frequência do item B16	83
Gráfico 15 - Frequência do item B17	83
Gráfico 16 - Frequência do item B5	84
Gráfico 17 - Frequência do item B7	84
Gráfico 18 - Frequência do item B8	85
Gráfico 19 - Frequência do item B9	85
Gráfico 20 - Frequência do item B1	86
Gráfico 21 - Frequência do item B2	87
Gráfico 22 - Frequência do item B14	87
Gráfico 23 - Frequência do item B19	88
Gráfico 24 - Frequência do item B20	88
Gráfico 25 - Existência de linearidade e homocedatividade	90
Gráfico 26 – Histograma dos resíduos	92
Gráfico 27 – Mudanças materiais necessárias no curso	97
Gráfico 28 – Mudanças materiais no ambiente de estágio	99
Gráfico 29 – Motivações dos jovens para se manter no projeto.....	101
Gráfico 30 – Contribuições do projeto para a sua vida profissional e pessoal	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
DFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DRT	Delegacia Regional do Trabalho
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FECOP	Fundo Estadual de Combate à Pobreza
FIC	Formação Inicial Continuada
GPAGE	Grupo de Pesquisa Avaliação e Gestão Educacional
IMPACT	Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
NAVE	Núcleo de Avaliação Educacional
NITE	Núcleo de Iniciação ao Trabalho Educativo
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
RMF	Região Metropolitana de Fortaleza
STDS	Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social
SPS	Secretaria de Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos
TCE	Termo de Compromisso de Estágio
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 POLO EPISTEMOLÓGICO	19
2.1 Fundamentos epistemológicos de Pierre Bourdieu	21
2.2 Avaliação e Pierre Bourdieu	28
3 POLO TEÓRICO	32
3.1 Alguns conceitos teóricos de Pierre Bourdieu	32
<i>3.1.1 O conceito de Habitus</i>	33
<i>3.1.2 Conceito de Campos</i>	36
<i>3.1.3 A dinâmica dos conceitos de Capitais</i>	38
3.2 Avaliação de Programas	42
3.3 Variáveis de Suporte	47
<i>3.3.1 Variáveis de Suporte Materiais</i>	488
<i>3.3.2 Variáveis de Suporte Psicossociais</i>	49
4 POLO MORFOLÓGICO	51
4.1 Modelos de Avaliação	52
4.2 Modelo de Avaliação Integrado e Somativo - MAIS	54
4.3 Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho- IMPACT, de Gardênia Abbad	55
5 POLO TÉCNICO	58
5.1 Lócus da Pesquisa	59
5.2 Delineamento do instrumento	61
5.3 Técnica de análise de resultados	62
5.4 Descrição ética	63
5.5 Análise dos dados	63
<i>5.5.1 Perfil dos respondentes</i>	63
5.6 Dados quantitativos	65
<i>5.6.1 Qualidade da escala de avaliação da escala Likert</i>	66
<i>5.6.2 Análise fatorial exploratória da escala de avaliação dos 19 itens</i>	70
<i>5.6.3 Análise descritiva</i>	78
<i>5.6.3.1 Recursos materiais</i>	78
<i>5.6.3.2 Habilidades para a transferência no ambiente de treinamento</i>	81
<i>5.6.3.3 Ferramentas de trabalho</i>	85
<i>5.6.3.4 Recursos materiais no campo de estágio e novas habilidades</i>	87
5.8 Regressão linear múltipla	90
5.9 Aspectos qualitativos	95
<i>5.9.1 Análise do suporte material</i>	96

<i>5.9.2 Análise do Suporte Psicossocial</i>	101
6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES	105
REFERÊNCIAS	107
ANEXO	110

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é um verbo que denota calcular, determinar ou estipular o valor de algo, que são ações que fazem parte do processo cotidiano de programas e projetos sociais. Nesse âmbito, avaliar se torna necessário para rever caminhos e ganhar espaços. A avaliação em seu processo e dimensões é campo teórico que demanda conhecimento, estratégias e instrumentos disponíveis aos estudiosos para que possam atender a exigência de uma consciência crítica.

Segundo Gertler *et al.* (2018), as avaliações são análises periódicas e objetivas de um projeto, política ou programa planejado, em andamento ou concluído. As avaliações são usadas seletivamente para responder perguntas específicas relacionadas ao desenho, à implementação e aos resultados. A avaliação amadureceu bastante nos últimos anos, enquanto campo epistemológico do saber, e vem ampliando sua atuação como uma atividade prática que visa melhorar determinado programa adotado na instituição.

Os programas geralmente são elaborados para alterar resultados, melhorar aprendizado, aumentar renda, entre outras funções. Uma questão crucial é saber se essas mudanças são alcançadas ou não. As avaliações fazem parte de um contexto mais amplo da formulação de políticas públicas baseadas em evidências com uma crescente tendência para mudanças.

A temática dessa pesquisa está vinculada à avaliação de programas educacionais de inclusão social na perspectiva de inserção de adolescentes, estudantes da rede pública e com perfil socioeconômico de baixa renda no primeiro emprego. O interesse pela temática não é recente, uma vez que para a conclusão do curso de graduação em Serviço Social surgiram questionamentos acerca da avaliação de programas educacionais e seus impactos na vida dos sujeitos que fazem parte desse universo.

Essas experiências vivenciadas no âmbito acadêmico vislumbraram novos conhecimentos sobre a temática, chamando a atenção para novos elementos, o que reforçou o interesse em realizar uma pesquisa sobre avaliação de programas, com destaque no programa do Governo do Estado do Ceará, denominado Projeto Primeiro Passo.

Ainda que seja considerado um avanço no que se refere a programas educacionais de inclusão social e profissional de alunos do ensino médio, é preciso que o mesmo seja avaliado com fins de verificação de sua promoção e eficácia. Nesse sentido, a avaliação desse projeto faz-se essencial, baseada na ideia da inclusão social e vinculada ao reconhecimento e aceitação da diversidade na vida em sociedade.

O Projeto Primeiro Passo insere jovens em diversos setores do Estado e em âmbito particular para a experiência do primeiro emprego. A proposta do programa objetiva a melhoria da qualidade dos serviços fornecidos à população e enseja a reflexão acerca da necessidade de uma avaliação de base consistente sob a ótica da educação, com intuito de anunciar melhorias e entendimento dos impactos do programa para a melhoria da perspectiva de vida dos jovens beneficiados.

Desse modo, esta investigação adensa aos estudos que visam contribuir para a avaliação de programas que não consideram apenas as noções de eficácia ou de impactos, baseados em critérios econômicos ou mercadológicos de custo-benefício; mas principalmente, visualiza os limites e as possibilidades do real e suas contradições postas. Logo, acreditamos que o estudo destas questões pode unir numa perspectiva as aproximações com a realidade dos jovens que participam do Projeto Primeiro Passo, com a experiência dos programas educacionais.

A base educacional realizada por este tipo de programa, que está vinculada a conclusão do ensino médio, vem tornando-se essencial para os espaços de educação e no mundo do trabalho. Verifica-se, portanto, a necessidade de investigar as contribuições e as estratégias educacionais desse programa do Governo do Estado do Ceará para os jovens beneficiados. Assim, surgem algumas questões que propõem a busca de respostas com essa pesquisa, na tentativa de mensurar a eficácia do programa conforme suas particularidades: Qual a significância do projeto para o jovem participante? Quais resultados estariam impactando na vida do aluno que participa desse projeto? Tais questionamentos deram origem a problemática da nossa pesquisa: De que modo as variáveis de suporte material e psicossocial no Projeto Primeiro Passo do Governo do Estado do Ceará contribuem para a formação dos jovens participantes?

A pesquisa tem base no suporte da avaliação institucional, utilizando-se de subsídios teóricos e práticos para a reflexão sobre os componentes do cotidiano da avaliação de programas, visando à contribuição com a comunidade, fornecendo um retorno das atividades desenvolvidas nesse cenário.

Como objetivo geral desta pesquisa buscou-se avaliar os impactos que o Projeto Primeiro Passo desenvolve para jovens aprendizes no município de Fortaleza/CE, por meio das variáveis materiais e psicossociais. A fim de complementar tais proposições de estudo, os objetivos específicos constituem-se como elementos essenciais para a compreensão do objeto em questão. Assim, os objetivos específicos delimitados são: (i) Analisar as estratégias psicossociais e materiais adotadas no programa; (ii) Identificar as percepções dos jovens

beneficiados pelo Projeto Primeiro Passo sobre as variáveis; e (iii) Avaliar as percepções dos jovens do projeto Primeiro Passo acerca dos impactos materiais e psicossociais gerados na vida profissional.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva quanto ao objetivo geral. Os procedimentos metodológicos se fundamentam, segundo a proposta de Bruyne, Herman e Schoutheete (1977), que é a da estratégia quadripolar. A estratégia quadripolar sugere fontes epistemológicas para subsidiar uma discussão centrada na profundidade dos conceitos observáveis e nas reflexões fornecidas sobre cada etapa da pesquisa científica.

Um espaço metodológico quadripolar, segundo Lima (2005), constitui-se em um espaço metodológico científico geral dividido em quatro polos diferentes, mas que interagem entre si para o estudo do objeto avaliado e encaixam-se na mesma prática metodológica: o polo epistemológico, o polo teórico, o polo morfológico e o polo técnico.

O polo epistemológico, primeiro eixo, traduz a discussão necessária embasada em pressupostos filosóficos que permeiam o objeto em análise. Para articular essa discussão concernente às bases sedimentares do fundamento epistemológico, utiliza-se a óptica evidenciada por Pierre Bourdieu com sua visão epistemológica em sua relação com a epistemologia do conhecimento e a sociologia reflexiva na relação entre sujeito e objeto, determinando o objetivo essencial do método como pesquisa.

O polo teórico evidencia a construção dos conceitos inerentes ao contexto da avaliação de programas educacionais, bem como a própria organização desses programas e projetos como agentes de transformações. Os conceitos de Pierre Bourdieu como *Habitus*, Campo e Capitais também são destacados nesse polo. No respectivo polo, verificam-se as estratégias do aporte teórico de compreensão material e psicossocial tratadas nesse trabalho.

O polo morfológico revela aspectos práticos, abstrações obtidas por intermédio das teorias relacionadas ao rigor metodológico empregado nas análises para a ampliação dos saberes em processo de construção dos modelos utilizados. Também em destaque nesse polo o modelo de avaliação, modelo integrado de avaliação do impacto no treinamento do trabalho – IMPACT e o modelo de avaliação integrado e somativo - MAIS.

O polo técnico, quarto e último eixo, constitui-se como atrelado às etapas de construção da pesquisa, centrando suas posições nos métodos e técnicas aplicados para a investigação do objeto. Nesse eixo, investiga-se os critérios, estratégias, planos, processos abordando as características dos jovens do Projeto Primeiro Passo, tendo por escopo

estabelecer contribuições para ações realizadas, objetivando a melhoria dos processos desenvolvidos na instituição, avaliando os itens em cada variável material e psicossocial.

A coleta de dados foi realizada por meio da pesquisa de campo, exploratória, descritiva de abordagem quantitativa – qualitativa. A população foi constituída dos jovens participantes do projeto na modalidade de Jovem Aprendiz no ano de 2019. A amostra foi constituída de 74 jovens na faixa etária de 16 a 24 anos, cursando o ensino médio e que estão no campo de estágio.

Para a coleta de dados ocorreu à aplicação de questionário misto (questões fechadas e abertas). O instrumental corresponde o perfil dos respondentes, 20 itens contendo perguntas sobre as variáveis materiais e psicossociais, medidos através da escala de LIKERT e fazendo uso de análise através do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0 para Windows.

Os aspectos qualitativos foram estruturados em três perguntas abertas, analisados empregando a técnica de análise de conteúdo e fazendo uso de análise através software *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software –CAQDAS (Atlas.ti 8)*, versão 8.1 para Windows em português.

Assim, apontamos que o rigor metodológico empregado em cada etapa da pesquisa garantiu sustentação às bases adotadas para a investigação do objeto de pesquisa, atentando-se para as especificidades e as técnicas adotadas no estudo.

2 POLO EPISTEMOLÓGICO

A pesquisa científica exige discussões que tenham uma base sólida, centrada em técnicas e normas para uma melhor investigação do objeto em análise. Esse polo traduz a discussão necessária, ele exige uma reflexão para novas tomadas de consciência. É o campo da observação da gênese em que se solidifica o conhecimento e, é o campo das inquietações que circundam o contexto do problema em análise.

Cabe a reflexão ao sugerir o aprofundamento das bases que circundam a compreensão inicial das categorias em análise. Para Bruyne *et al.* (1977), a epistemologia deve submeter-se à noção de ciência a um estudo aprofundado, apropriando-se de reflexões que proporcionam novos olhares a fim de gerar novas proposições sobre os conhecimentos teóricos gerados.

Para tanto, a epistemologia fornece insumos para a objetividade dos saberes científicos por meio da observação e da experimentação, pois cada ação direciona-se para uma nova análise acerca das teorias disponíveis para o pesquisador.

A epistemologia é um território de disputa entre os diferentes especialistas. A rigor, suas primeiras discussões sistemáticas remontam aos escritos filosóficos. No campo da Filosofia, a epistemologia assume um sentido bastante geral, podendo ser associada à ideia de teoria do conhecimento, caracterizando-se como uma reflexão teórica a respeito das possibilidades e dos limites do conhecimento produzido pela humanidade (CAMPOS, 2016).

Segundo Tahim *et al.* (2015), o caráter reflexivo em que a ciência embasa a sua ação move o entendimento das questões filosóficas sobre o objeto de estudo, sobretudo no aprofundamento das respostas objetivas e subjetivas para sua compreensão e formulação de novas estratégias para a compreensão do conhecimento.

Dessa forma, o polo epistemológico visa relatar a gênese a fim de conceber a realidade dos fatos sob nova óptica. Nesse contexto o polo epistemológico assegura a construção do objeto de conhecimento em suas determinadas dimensões. De acordo com Bourdieu (1998), construir o objeto supõe também que se tenha, perante os fatos, uma postura ativa e sistemática. Para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções teóricas vazias, mas sim de abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo.

A epistemologia, também chamada teoria do conhecimento, é o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento. Entre as questões principais que ela tenta responder estão as seguintes: O que é o conhecimento? Como nós o

alcançamos? Podemos conseguir meios para defendê-lo contra o desafio cético? Essas questões são, implicitamente, tão velhas quanto à filosofia.

As reflexões a respeito da epistemologia podem ser feitas a partir de áreas distintas, como também de autores variados. A Filosofia e a Sociologia mostram possibilidades de trabalhar com aspectos da epistemologia dialogando com tal campo do saber.

Lima (2005) aponta que na Antiguidade e na Idade Média não se podia falar em uma teoria do conhecimento no sentido de uma disciplina filosófica independente. Em Platão e Aristóteles, podem ser encontradas várias reflexões epistemológicas, embora essas investigações encontrem-se no campo da metafísica.

Na Idade Moderna, a teoria do conhecimento aparece como uma disciplina autônoma. Bacon (1561-1626), influenciado pelo espírito do seu tempo, defende a aplicação da ciência a indústria, ele entende que o bem-estar do homem depende do controle e domínio que exercesse sobre a ciência. O conhecimento não é inventado, no entanto, deve ser descoberto de forma indutiva e quantitativa. Já René Descartes (1596 -1650), chegou à conclusão de que a única coisa que poderia ter certeza era a de que duvidava de tudo, como forma de eliminar, da sua elaboração filosófica.

John Locke (1632-1704) trata da essência e da certeza do conhecimento, ele chamou atenção para o conhecimento intuitivo ou demonstrativo, defendendo o empirismo contra o racionalismo cartesiano. Immanuel Kant (1724-1804) fundador da teoria do conhecimento, na sua obra tenta dar uma fundamentação crítica ao conhecimento científico dos fenômenos através do método transcendental, investigando a validade lógica do conhecimento.

Já Kant dizia que existem dois elementos que contribuem para o conhecimento do mundo: a experiência e a razão, superando a oposição entre o racionalismo da tradição cartesiana e o empirismo de David Hume (1711-1776) e Locke. A partir daí o problema do conhecimento ganha ainda maior importância. Hegel rejeitou a possibilidade de uma teoria do conhecimento, porque antes de conhecer é impossível determinar o que é conhecimento. Para Hegel (1770-1831), as bases do conhecimento mudam de geração para geração.

Na tentativa de sistematizar uma avaliação que busque superar uma visão encantada ou idealista de ciência e uma noção determinista de pesquisa científica tomamos como referência os escritos de Sociologia da Ciência da Educação, de Pierre Bourdieu.

Assim, o tópico a seguir tem como objetivo transitar sobre os conceitos e bases inerentes da sociologia a partir das discussões de Pierre Bourdieu e as estruturas necessárias para análise epistemológica das categorias desse estudo.

2.1 Fundamentos epistemológicos de Pierre Bourdieu

O debate em torno da ciência ganhou dimensões ampliadas a partir do século XIX. No século XX inúmeros especialistas ocuparam a cena para participar desse debate. Um dos mais famosos sociólogos atuais, Pierre Félix Bourdieu nasceu em 1930 e faleceu em 2002. A sua teoria tem um caráter inédito e complexo. A história profissional e pessoal quase sempre retratada pela trajetória improvável de um filho de carteiro, nascido na região dos Pirineus em Béarn até a posse no Collège de France, não pode ser esquecida. Esse mundo se refletia em seus escritos como um tipo de percepção sobre o lugar datado e historicamente situado entre a vida realizada na ação e na apreensão do mundo social (WATANABE, 2015).

Porém, foi sua percepção do sistema de ensino que marcou sua obra. No entanto, ainda que a reprodução social tenha sido levantada e analisada por Bourdieu, não era essa a perspectiva do intelectual, pois era no campo das relações sociais que buscava tratar com exclusividade (WATANABE, 2015).

Segundo Campos (2016), Bourdieu além de suas inúmeras produções sociológicas escreveu reflexões a respeito do próprio campo científico, na tentativa de objetivar o sujeito da objetivação, desenvolveu criou a sua sociologia em torno de uma intuição, uma ideia-força, que ele desenvolveu, repetiu, reformulou e aplicou em diferentes problemáticas. Essa intuição fundadora, segundo o autor, pode ser resumida em uma fórmula única: as ideias puras não existem.

As análises de Pierre Bourdieu dedicadas à sociologia da educação e da cultura marcaram gerações de intelectuais e ganharam rapidamente notoriedade nacional e internacional. Ao mesmo tempo em que colocava novos questionamentos, sua obra fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino na sociedade contemporânea, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e o saber.

Pierre Bourdieu tinha diversos questionamentos, tais como: Como as práticas individuais se acomodam diante das condições externa, ou seja, a sociedade? Como aprender essa íntima relação entre a subjetividade do agente e objetividade da sociedade? Como superar a polêmica agente social de um lado e sociedade do outro? (como superar a ideia de

que em um lado temos um indivíduo e no outro temos a sociedade?) Para Bourdieu, não deveria existir essa separação, pois aponta que não há uma luta entre indivíduo e sociedade, pelo contrário, há uma relação dialética na qual ambos estão envolvidos.

Bourdieu fazia sua sociologia e transitava entre diversas áreas do conhecimento. Ele buscou uma forma de pensamento que não se encaixava em uma tipologia hermenêutica. Ela atentava-se para uma ciência reflexiva, ou seja, a sociologia reflexiva.

Scartezine (2012) nos faz entender sobre a sociologia reflexiva de Bourdieu:

A primeira ideia que deve ser arrolada sobre a metodologia de Bourdieu é a de apreender a pesquisa como uma atividade racional e não como uma espécie de busca mística. Esta postura orientar-se-ia para a maximização dos recursos aplicados na pesquisa, principalmente o tempo de que se dispõe. A postura do investigador deve ser como daquele que se dedica humildemente a um ofício, opondo-se a um *show*, a uma exposição na qual procura unicamente ser visto (SCARTEZINE, 2012, p. 27).

O autor citado complementa que dentro desta atividade racional o fundamento mais importante, e por isso o mais difícil, a ser empregado diz respeito à quebra de doutrinas. As opiniões políticas e partidárias, a história pessoal, as indicações realizadas dentro da própria academia, enfim, o senso comum popular e erudito, seriam maneiras de enviesar a pesquisa científica por um único caminho e por possibilidades teóricas e metodológicas restritas e predeterminadas.

Campos afirma que para Bourdieu (2008, p. 19), “O campo das disciplinas e dos agentes que tomam a ciência como tema – filosofia das ciências, epistemologia, história das ciências, sociologia das ciências -, campo de fronteiras mal definidas, é atravessado por controvérsias e conflitos.” Além disso, destaca (2008, p. 19) que “[...] por ser suposto tratar de problemas últimos e se situar na ordem da meta, do reflexivo, ou seja, no corolário ou no fundamento, o campo é dominado pela filosofia, cujas ambições de grandeza ele imita”.

Campos (2008) destaca que o método, como escreveu Augusto Comte, não pode ser estudado separadamente das pesquisas, pois todo nosso conhecimento deve ser baseado na observação, que devemos proceder a partir dos fatos para chegarmos ao princípio ou a partir dos princípios para chegarmos aos fatos, e alguns aforismos semelhantes. “Ficamos conhecendo o método muito menos nitidamente do que aquele que, de maneira um pouco aprofundada, estudou uma única ciência positiva, mesmo sem intenção filosófica” (BOURDIEU, 2010, p. 09).

Na medida em que os procedimentos lógicos ainda não podem ser explicados com a precisão suficiente, separadamente, de suas aplicações o desconhecido do fato essencial do

método é inexequível. O objetivo essencial do método é realizar, com efeito, o estudo das aplicações regulares dos procedimentos científicos que será possível chegarem à formação de um bom sistema de hábitos intelectuais. “Essa reflexão sobre o método ainda deve assumir o risco de encontrar, de novo, as mais clássicas análises da epistemologia das ciências da natureza” (BOURDIEU, 2010, p. 11).

O esforço para interrogar uma ciência particular com a ajuda dos princípios gerais, fornecidos por esse saber epistemológico, justifica-se e impõe-se, em particular no caso da sociologia. Bourdieu (2010) fala que

[...] aqui, tudo se inclina, com efeito, para ignorar tal conhecimento adquirido, desde o estereótipo humanista da irreducibilidade das ciências humanas até as características do recrutamento e formação dos pesquisadores, passando pela existência de um conjunto de metodológicos especializados na reinterpretação seletiva do saber das outras ciências. Portanto, é necessário submeter às operações da prática sociológica a polémica da razão epistemológica para definir e, se possível, inculcar uma atitude de vigilância que encontre no conhecimento adequado do erro e dos mecanismos capazes de engendr-lo um dos meios de superá-lo (BOURDIEU, 2010, p. 11).

O autor ressalta que na obra de Gaston Bachelard (*O racionalismo aplicado*), a epistemologia distingue-se de uma metodologia abstrata por se esforçar em apreender a lógica do erro para construir a lógica da descoberta da verdade como polémica contra o erro e como esforço para submeter às verdades próximas da ciência e os métodos que ela utiliza a uma retificação metódica e permanente.

A maior parte dos erros a que está exposta tanto à atividade sociológica quanto a reflexão sobre tal atividade encontra sua raiz na representação falsa da epistemologia das ciências da natureza e da relação que ela mantém com a epistemologia das ciências do homem.

Para Bourdieu não seria possível dar toda a força a razão polémica da ação científica sem prolongar por uma análise das condições sociais em que a mesma é produzida. O autor ainda complementa que “o sociólogo pode encontrar um instrumento privilegiado da vigilância epistemológica na sociologia do conhecimento, meio de aumentar e dar maior precisão ao conhecimento do erro e das condições que o tornam possível e, por vezes, inevitável” (BOURDIEU, 2010, p. 12).

Assim, percebendo que os métodos que os cientistas ou pesquisadores fascinados pelas ciências da natureza tentaram, muitas vezes, aplicar às ciências do homem nem sempre foram necessariamente os que os cientistas seguiam, de fato, em seu próprio campo, mas antes os que eles acreditavam utilizar.

A questão de saber o que e fazer ciência ou, mais precisamente, o esforço despedido para saber o que faz o cientista, quer ele saiba ou não o que faz, não é somente uma indagação sobre a eficácia e o rigor formal das teorias e métodos disponíveis, mas um questionamento dos métodos e teorias em sua própria utilização para determinar o que fazem aos objetos e os objetos que fazem (BOURDIEU, 2010, p. 21).

Bourdieu destaca que o fato científico é conquistado, construído, constatado, e recusa, ao mesmo tempo, o empirismo que reduz o ato científico a uma constatação e o convencionalismo que lhe opõe somente as condições prévias da construção. A força de lembrar o imperativo da constatação, contra toda a tradição especulativa da filosofia social da qual tem de se liberar, a comunidade sociológica tende, atualmente, a esquecer a hierarquia epistemológica dos atos científicos que subordina a constatação a construção e a construção a ruptura.

Tratando-se de uma ciência experimental, a simples referência a prova experimental não passa de uma tautologia, enquanto não for acompanhada por uma explicação dos pressupostos teóricos que servem de base a uma verdadeira experimentação; ora, tal explicitação permanece em si mesma desprovida de virtude heurística enquanto não for acompanhada da explicitação dos obstáculos epistemológicos que se apresentam, sob uma forma específica, em cada atividade científica (BOURDIEU, 2010, p. 22).

Na medida em que tem como função reconciliar, a qualquer preço, a consciência comum consigo mesma ao propor explicações, até mesmo contraditórias, a respeito do mesmo fato, as opiniões primeiras sobre os fatos sociais apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos com uso alternativo. Em Durkheim, essas pré-noções são formadas das funções sociais que desempenham. A influência das noções comuns é tão forte que todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura que, na maior parte das vezes, é mais professada do que concretizada.

Assim, os resultados da medida estatística podem, pelo menos, ter a virtude negativa de desconcertar as impressões primeiras. Durkheim conferia a definição prévia do objeto como construção teórica provisória destinada, antes de tudo, a substituir as noções do senso comum por uma primeira noção científica.

Não é a descrição das atitudes, opiniões e aspirações individuais que tem a possibilidade de proporcionar o princípio explicativo do funcionamento de uma organização, mas a apreensão da lógica objetiva da organização e que conduz ao princípio capaz de explicar, por acréscimo, as atitudes, opiniões e aspirações.

A filosofia essencialista que era solidária com a noção de natureza continua ainda em ação em determinada utilização ingênua de critérios de análise, tais como o sexo, idade, raça ou aptidões intelectuais, quando essas características são concebidas como dados naturais, necessários e eternos, cuja eficácia poderia ser apreendida independentemente das condições históricas e sociais que os constituem em sua especificidade para determinada sociedade e em determinado momento do tempo (BOURDIEU, 2010, p. 30).

Diante disso, Bourdieu (2010) explicita que as ciências sociais devem operar o corte epistemológico capaz de estabelecer a separação entre a interpretação científica e todas as interpretações artificiais ou antropomórficas do funcionamento social. Considera que somente com a condição de submeter os esquemas utilizados pela explicação sociológica à prova da explicitação completa que será possível evitar a contaminação a que estão expostos os esquemas mais depurados sempre que eles apresentam uma afinidade de estrutura com os esquemas comuns.

Ao colocar a epistemologia sob o desígnio do “por que não?” E a história da razão científica sob o signo da descontinuidade ou, melhor, da ruptura continua, Bourdieu (2010) diz que Bachelard recusa a ciência as certezas do saber definitivo para lembrar que ela só poderá progredir ao colocar perpetuamente em questão os princípios de suas próprias construções “a ruptura” que, como afirma Bachelard, caracteriza “o verdadeiro espírito científico moderno”.

Bourdieu (2010) fala que, para Bachelard, as filosofias das ciências da natureza se distribuem, naturalmente, à maneira de um espectro no qual o idealismo e o realismo constituem os dois extremos, tendo como ponto central o racionalismo aplicado, o único capaz de restituir completamente a verdade da prática científica ao associar intimamente os “valores da coerência” com a fidelidade ao real, e é efetivamente na encruzilhada dos caminhos, entre o realismo e o racionalismo, que o epistemólogo deve se posicionar. É aí que ele pode apreender o novo dinamismo dessas filosofias contrárias, o duplo movimento pelo qual a ciência simplifica o real e complica a razão.

Para Bourdieu (2010), não é suficiente multiplicar os cruzamentos de critérios tirados da experiência comum para construir um objeto que, resultante de uma série de divisões reais, continua sendo um objeto comum e não tem acesso à dignidade de objeto científico pelo simples fato de que se presta à aplicação das técnicas científicas.

No entanto, pelo fato de que a fronteira entre os saberes comuns e a ciência e, em sociologia, mais imprecisa do que em outros campos, impõe-se, com uma urgência particular, a necessidade da ruptura epistemológica. Como o erro e indissociável das condições sociais que o tornam possível e, por vezes, inevitável, seria necessário confessar uma Fe ingênua nas virtudes da pregação epistemológica para evitar

interrogar-se sobre as condições sociais que tornariam possível ou, até mesmo, inevitável, a ruptura com a sociologia espontânea e a ideologia, e transformariam a vigilância epistemológica em uma instituição do campo sociológico (BOURDIEU, 2010, p. 87).

É na sociologia do conhecimento sociológico que o sociólogo pode encontrar o instrumento que permite dar sua força plena e sua forma específica à crítica epistemológica, tratando-se mais de colocar em evidência os pressupostos inconscientes e as petições de princípio de uma tradição teórica, do que colocar em questão os princípios de uma teoria constituída. Na sociologia o empirismo ocupa o topo da hierarquia dos perigos epistemológicos, no entanto, essa situação não se deve somente à natureza particular do objeto sociológico como sujeito que propõe a interpretação verbal de suas próprias condutas, mas também as condições históricas e sociais em que se realiza a prática sociológica (BOURDIEU, 2010).

É necessário, na visão de Bourdieu, portanto, evitar atribuir uma realidade trans-histórica à estrutura do campo epistemológico como espectro de posições filosóficas opostas por pares, na medida em que, entre outras razões, as diferentes ciências surgidas, em datas e condições históricas e sociais diferentes, não percorrem, segundo uma ordem preestabelecida, as mesmas etapas da história da razão epistemológica.

Uma ciência inquieta em obter seu reconhecimento científico é levada a se interrogar incessantemente sobre as condições de sua própria cientificidade e, nessa busca angustiante da *segurança*, a adotar com complacência os sinais mais vistosos e muitas vezes, mais ingênuos da legitimidade científica. Logo, as ciências da natureza falam de seus resultados, enquanto as ciências do homem falam de seus métodos.

Diante disso, Bourdieu (2010) afirma ser necessário analisar os múltiplos efeitos dos múltiplos fatores que contribuem para definir as possibilidades de aparecimento de uma produção mais ou menos científica e distinguir, com maior precisão, os fatores que contribuem para aumentar as possibilidades de cientificidade de uma comunidade científica no seu conjunto, assim como as possibilidades que cada cientista tem de se beneficiar de tais possibilidades em função da posição que ocupa no interior de tal comunidade.

Será fácil admitir que tudo o que contribui para intensificar a troca de informações e críticas, romper com os compartimentos estanques epistemológico mantidos pelo confinamento das instituições e reduzir os obstáculos levantados a comunicação em decorrência da hierarquia das notoriedades ou estatutos, da diversidade das formações e carreiras, da proliferação das capelas fechadas demais sobre si mesmas para entrarem em concorrência ou conflito declarado, contribui para aproximar a comunidade erudita - submetida a inércia das instituições que é obrigada a criar para existir como tal - da cidadela ideal dos cientistas em que, afinal de contas, poderiam

se instaurar todas as comunicações científicas, e unicamente estas, exigidas pela ciência e seu progresso (BOURDIEU, 2010, p. 95).

Da mesma forma que os contatos entre sociedades de tradições diferentes constituem uma das ocasiões em que os pressupostos inconscientes são, de alguma forma, provocados a se tornarem explícitos, assim também as discussões entre especialistas de disciplinas diferentes podem constituir a melhor medida do tradicionalismo de um corpo de cientistas. Bourdieu (2010) diz que recorremos, muitas vezes, a textos relacionados com as ciências da natureza para eliminar as lacunas da reflexão propriamente epistemológica dedicada à sociologia.

Os sociólogos da ciência observam que a relação entre o cientista e sua prática, pelo menos tal como ele a reconstrói quando a relata ou descreve, é quase sempre mediatizada por representações sociais inspiradas em filosofias, muitas vezes, bastante afastadas da realidade do ato científico. No caso das ciências sociais, a reinterpretação dos atos da pesquisa opera-se, na maior parte das vezes, em conformidade com os cânones da metodologia como lógica reconstruída, muito afastada da “lógica-em-ato” que é aplicada pelo procedimento real da invenção.

O autor afirma que, no pensamento de Durkheim, no momento em que uma nova ordem de fenômenos se torna objeto de ciência, estes já se encontram representados no espírito, não apenas por meio de imagens sensíveis, mas também por determinados conceitos formados de forma grosseira. O homem não pode viver entre as coisas sem formular ideias a respeito delas e acaba regulando sua conduta de acordo com as mesmas.

Os homens não esperaram o advento da ciência social para formularem ideias a respeito do direito, da moral, da família, do Estado, da própria sociedade; com efeito, não poderiam viver sem elas. Ora, sobretudo na sociologia que tais pré-noções, para retomar a expressão de Bacon, estão em condições de dominar os espíritos e tomar o lugar das coisas. Efetivamente, as coisas sociais apenas se realizam através dos homens; são um produto da atividade humana. Portanto, parece que são apenas a realização de ideias, inatas ou não, que trazemos em nós, e sua aplicação às diversas circunstâncias que acompanham as relações dos homens entre si.

A escolha do pensamento de Bourdieu como fundamento do polo epistemológico se justifica diante da necessidade de tratar a reflexão sociológica sobre o conhecimento e o objeto científico, a sociologia da educação e cultura, e as relações sociais dos grupos dos sistemas de ensino na sociedade; isso nos baseia na avaliação de programas educacionais,

mais especificamente em avaliação de projetos sociais envolvendo também aspectos vinculados aos interesses sócio-políticos e cultural.

2.2 Avaliação e Pierre Bourdieu

Avaliar sempre fez, faz e fará parte do nosso contexto diariamente. Desenvolvemos em nossa vida muito cedo a capacidade de avaliar e, isso nos ajuda a distinguir o que gostamos e o que não gostamos, ou a escolher o que melhor corresponde às nossas necessidades.

Lima (2008) afirma que avaliar é, certamente, um ato inerente ao processo de cognição do ser humano; é uma função psicológica superior humana. Representa uma tomada de posição frente ao vivido, um julgamento subjetivo acerca da realidade, o engredamento de um novo devir para a nossa existência.

Num sentido mais formal, existem pessoas e instituições cuja tarefa é precisamente avaliar os outros. Fernandes (s/d) afirma que a avaliação tem uma relevância (social, política, cultural, econômica) incontornável, podendo estar associada à transformação, à melhoria, à transparência, à inovação e, em geral, ao desenvolvimento de programas públicos.

Vianna (2000) nos diz que a avaliação nunca é um todo acabado, autossuficiente, mas é uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis consequências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada da tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos analisados criticamente.

A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social (VIANNA, 2000, p. 18).

Os objetivos da avaliação em seus vários papéis podem desempenhar as expectativas societárias correntes a respeito da avaliação e fatores que influenciam o grau em que a avaliação pode satisfazer as expectativas. A avaliação é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências. É um campo cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais (DIAS, 2002).

Entre diversas definições conhecidas de avaliação, o termo definido por Scriven é a proposta da maioria, pois para ele avaliação é definida como julgar o valor ou o mérito de alguma coisa. No entanto, a literatura da avaliação ao longo dos anos trouxe outras definições.

Worthen *et al.* (2004) trazem uma definição extensa de que a avaliação é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação aos seus critérios. Mediante a essa extensão, a avaliação usa métodos de pesquisa e julgamento, entre os quais:

1. determinação de padrões para julgar a qualidade e concluir se esses padrões devem ser relativos ou absolutos.
2. Coleta de informações relevantes, e
3. Aplicação dos padrões para determinar valor, qualidade, utilidade, eficácia ou importância. Levando recomendações cuja meta é otimizar o objeto de avaliação em relação a seu propósito (WHORTEN *et al.*, 2004, p. 36).

A definição da avaliação é produto do que a pessoa acredita ser o propósito da avaliação. Mas é preciso distinguir os seus estudos. Bonniol (2001) acredita que nenhum processo de avaliação tem sentido independente dos objetivos de aprendizagem visados; reciprocamente, um objetivo só existe realmente se inclui, em sua própria descrição, seus modos de avaliação.

A avaliação é uma força social vital, uma área de especialização e exercício profissional quem tem a literatura própria, curso de preparação, critérios de prática e entidades de classe, se não for uma profissão em todos os detalhes, sentimo-nos à vontade para considerá-la como tal mesmo continuando a lutar para torná-la uma profissão completamente madura (WHORTEN *et al.*, 2004, p. 90).

A avaliação é uma forma básica de comportamento humano. Às vezes é completa, estruturada e formal. Mais frequentemente é subjetiva. A avaliação informal ocorre sempre que uma pessoa opta por uma entre várias alternativas existentes sem antes ter coletado evidência formal do mérito relativo dessas alternativas. Já a avaliação formal, é estruturada e pública, em que as opções se baseiam em esforços sistemáticos para definir critérios explícitos e obter informações acuradas sobre as alternativas possibilitando com isso a determinação do valor real das alternativas (WHORTEN *et al.*, 2004).

A avaliação serve para identificar pontos fortes e fracos, destacar o que é bom e expor defeitos, mas não pode, sozinha, corrigir problemas, pois esse é o papel da administração e de outros responsáveis, que podem usar as conclusões de avaliação como instrumento de ajuda nesse processo. A avaliação tem um papel a cumprir no

sentido de esclarecer seus consumidores e pode ser usada para muitas outras coisas (WHORTEN *et al.*, 2004, p. 57).

Ao estudar avaliação não estão sendo abordadas apenas as questões técnicas, como testes e resultados. Para compreendê-la é preciso estudar as diversas dimensões e os diferentes sentidos que a constituem nas diferentes culturas, contextos e momentos. Conforme Bourdieu (1996), o campo da avaliação é um conjunto de espaços estruturados de posições cujas propriedades dependem das posições nesses espaços. É um campo que envolve disputa de poder, que contém na sua essência contradições de concepções valores e de lutas para assegurar lugares e posições dos grupos de interesses.

Pierre Bourdieu (1998) nos fala que em ciências sociais, sem dúvidas, pomos em jogo coisas teóricas muito importantes a respeito de objetos ditos empíricos, muito precisos, frequentemente menores na aparência e até um pouco irrisório. O que conta, na realidade, é a construção do objeto, e a eficácia de um método de pensar manifestado tão bem em uma capacidade de constituir objetos socialmente significantes.

É preciso saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas, supondo uma relação muito especial entre teoria e prática. O autor afirma que só se pode dirigir uma pesquisa com a condição de fazer verdadeiramente com aquele que tem a responsabilidade direta dela, o que implica que se trabalhe na preparação do questionário, na leitura dos quadros estatísticos, ou na interpretação dos documentos, que se sugiram hipóteses quando for caso disso na avaliação.

Bourdieu (1999) contribuiu para reflexões acerca do papel da escola na sociedade propondo uma maneira diferente de interpretar a função da educação e da instituição escolar. Nos seus escritos “Razões práticas” afirma que seu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la.

Uma das teses centrais na educação de Pierre Bourdieu refere-se que os alunos não podem competir em condições igualitárias na escola, pois trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada. As posições sociais são reproduzidas de uma geração para a outra. De acordo com o modelo de Bourdieu, o que acontece na escola depende fundamentalmente do capital cultural e do *habitus* dos alunos. Bourdieu não se interessava pela atividade escolar, pelo que acontece em sala de aula, mas pelas funções sociais da escola, pelo processo de reprodução social que ocorre através dela. Por isso, que o mesmo sustenta a

ideia de que os verdadeiros critérios de avaliação da atividade do aluno são, na sua maior parte, implícitos.

Buscou-se nesse capítulo debater sobre os fundamentos epistemológicos de Pierre Bourdieu, de modo a permear as ideias que prossegue da sua perspectiva intelectual, dissertando sobre avaliação e o pensamento de Bourdieu em relação como o nosso campo de interesse. O prosseguimento do trabalho se dará no próximo capítulo com a construção do conjunto teórico que se propõe dos aspectos que interligam sua epistemologia com seus conceitos, buscando assim dialogar com as ideias citadas nesse contexto epistemológico.

3 POLO TEÓRICO

Para Bourdieu (1998), a teoria científica apresenta-se como um programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza. O polo teórico constitui-se como segmento atrelado ao embasamento teórico conceitual para a fundamentação necessária ao rigor científico.

Segundo Thaim *et al.* (2015), nessa construção a teoria possibilita remodelações sobre o objeto em análise condizentes com o contexto e com a realidade vivenciada pelo pesquisador. As observações tornam-se fundamentais na medida em que a variedade de conceitos e observações adquirida sobre o objeto em análise atrela-se ao aprofundamento e direcionamento das concepções comumente estabelecidas para a realização e construção de novas proposições de estudo.

O progresso da pesquisa e da elaboração teórica, conforme Bruyne *et al.* (1977), não são paralelos, mas tornam-se indissociáveis. Isso ocorre na mudança qualitativa dos conceitos em estudo, distanciando as considerações realizadas do senso comum, das impressões iniciais sem o aprofundamento realizado.

A teoria como fonte de conhecimento deve ser parte integrante do processo de construção científica. O polo teórico configura-se como estrutura indispensável para apreensão do real. De acordo com Lima (2008), o polo teórico norteia a elaboração de hipóteses e a construção dos conceitos. É o campo da formulação, das proposições sistemáticas acerca do objeto em aprofundamento, oferecendo embasamento conceitual para os pesquisadores novos saberes da ruptura promovida pela ação do conhecimento.

Diante desse contexto, as diferenças epistemológicas centradas no tópico anterior refletem em perspectivas que contribuem com os conceitos e distinções que culminam neste tópico, referente às classificações teóricas que envolvem os conceitos de Bourdieu e de avaliação de programas e projetos sociais educacionais destacados na literatura.

Para captar essa relação resgatamos a seguir na teoria de Pierre Bourdieu os conceitos de *habitus* e campos, a serem explorados no polo teórico.

3.1 Alguns conceitos teóricos de Pierre Bourdieu

Segundo Watanabe (2015), o legado sociológico de Bourdieu definiria a dimensão plural de seus objetivos sociais de interesse que ele debruçou sobre as instituições de ensino.

Em especial, conduziu seu olhar para a ciência, sistematizou através de seus conceitos de *habitus* e campo os diferentes aportes necessários para a constituição desse campo da ciência.

3.1.1 O conceito de *Habitus*

Na teoria de Bourdieu o conceito de *habitus* encontra sua raiz na palavra *héxis*, uma noção aristotélico-temista que buscava explicar as ações morais aprendidas e apreendidas por um indivíduo. Watanabe (2015) afirma que Bourdieu, ao discutir os processos sociais de masculinização do campo, procurava superar a visão limitada das ações dos sujeitos como fontes meramente condicionadas na estrutura social preestabelecida ou na visão subjetivista dos aspectos intentados de mudanças individuais pelas perspectivas do homem nacional e sua relação com o mundo.

Como superar a ideia de que de um lado temos o indivíduo e de outro a sociedade? Bourdieu nos fala que a dialética ocorre na estrutura social e nos traz o conceito de *habitus* que pode medir essas duas esferas de agente social e estrutura social. Ele é um *modus operandi* que apenas orienta e organiza determinada prática. Na realidade, *habitus* são estruturas estruturadas funcionando como estruturas estruturantes, ou seja, ao mesmo tempo em que geram e determinam os objetivos a serem alcançados, geram os caminhos trilhados, isto é, feito de maneira inconsciente sem a necessidade de um agente coordenando essas condições.

Para Bourdieu, o *habitus* é uma resposta à ideia maniqueísta e errada de que existe uma completa oposição entre o indivíduo e a sociedade. Durkheim fala que a sociedade é exterior ao indivíduo, mas Bourdieu nos faz pensar que a sociedade é exterior a nós, mas suas formas de comportar e agir obedece a padrões sociais, ela não é totalmente gerada da nossa própria consciência. O *habitus* serve para fazer a ponte entre o individual e o coletivo. O *habitus* não é o que se pensa sobre a sociedade que nos cerca; ele não é somente o que eu penso. A forma como agimos na sociedade, com a família, com estranhos são formas socialmente construídas. Temos a escolha de fazer o que pensamos, mas é a sociedade que nos dá as condições para que tais escolhas ocorram.

As reflexões que estão ligadas ao *habitus* referem-se a compreender as diferentes ações que conduzem os sujeitos em um determinado campo, suas posturas e capacidades para prever ações presentes de forma a resgatar os lucros no futuro. Bourdieu (1998) explica que a noção de *habitus* exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e

do mecanicismo. Essa noção, permite romper com o paradigma estruturalista sem cair na velha filosofia do sujeito ou da consciência. A capacidade criadora, criativa, inventativa, do *habitus* e do seu agente (que a palavra hábito não diz), indica que *habitus* é uma palavra que significa um conhecimento adquirido e também um haver, um capital de disposição incorporada, quase postural, mas sim de um agente em ação.

Na realidade, o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre o indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização e a exteriorização”, ou seja, o modo como a sociedade tornar-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (WACQUANT, 2007).

Bourdieu (1998) propõe que a prática não seja nem o precipitado mecânico de ditames estruturais nem o resultado da perseguição intencional de objetivos pelos indivíduos; é, antes, o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada tempo como uma matriz de percepções com apreciações e ações e que possibilita o cumprimento das tarefas infinitamente diferenciadas em uma prática anterior.

O *habitus* pode ser pensado em analogia que permite aos falantes proficientes de uma dada língua produzir impensadamente atos de discurso corretos de acordo com regras compartilhadas de um modo inventivo, mas não obstante, previsível. Designando uma competência prática, adquirida na e para ação, que opera sob o nível de consciência. Entretanto, o *habitus* resume que não é uma aptidão natural, mas social, que é por essa mesma razão, variável através do tempo, do lugar e, sobretudo, das distribuições de poder; é intransferível a vários domínios da prática, o que explica a coerência que se verifica entre vários domínios do consumo: música, desporto, alimentação, mobília e, também, nas escolhas políticas e matrimoniais no interior e entre indivíduos da mesma classe, e que fundamenta os distintos estilos de vida (WACQUANT, 2007).

O *habitus* é aquilo que confere às determinações externas do presente imediato. Esta autonomia é a do passado, ordenado e atuante que, funcionando como capital acumulado produz história na base da história e, assim assegura que a permanência no interior da mudança faça do agente individual um mundo interior no mundo (BOURDIEU, 1998).

O *habitus* fornece, ao mesmo tempo, um princípio de sociação e de individuação: sociação porque nossas categorias de juízo e ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos à condição e condicionamentos sociais similares. Individuação porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização única no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. Por ser simultaneamente estruturado (por meios sociais passados) e estruturante (de ações e representações presentes), o *habitus* opera como o “princípio não escolhido de todas as escolhas” guiando ações que assumem o caráter sistemático de estratégias mesmo que não sejam o resultado de intenção estratégica e sejam objetivamente “orquestradas sem serem o produto da atividade organizadora de um maestro” (WACQUANT, 2007, p. 67, grifos do autor).

O autor Wacquant (2007) ainda complementa que, primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Segundo, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação, porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui.

Bourdieu (2000) nos toma a reflexão de que o *habitus* não é um mecanismo autossuficiente para gerar determinadas ações, mas ele opera como uma mola que necessita de um gatilho externo considerado não isoladamente dos mundos sociais particulares e dos campos no interior das quais evolui. Mediante a isso, existem os sistemas de classificações criados a partir do *Habitus*.

Pode parecer que o agente se torna livre a partir do *habitus*, mas antes mesmo da sua tomada de ação, os esquemas generativos presidem as suas escolhas. É a ação da estrutura na indicação de categorias de classificação que podem ser utilizadas pelo agente, esquemas generativos que antecedem e guiam a ação e são a base para outros esquemas generativos. Significa dizer que, antes de um agente agir há um leque de possibilidades dessa ação e ao agir tomando como base alguma categoria desse leque, as próximas sessões estarão sobre essa primeira escolha. Um exemplo disso são os gostos, heranças que não são vistos como uma escolha objetiva, mas apenas como subjetividade que foi interiorizada e que pressupõe mais gerativos que vão determinar essas escolhas estéticas.

No entanto, para que cada agente pratique essa ação há outra dimensão a ser aprendida. A situação que cada agente particular enfrenta uma situação objetivada estruturalmente, novamente essa relação dialética entre *habitus* e situação leva o nome de

prática. Uma prática são as condições subjetivas relacionadas com as condições objetivas da sociedade. Bourdieu fala que esse espaço de embate e de arranjos e posições determinadas a priori de agentes são chamados de campo. Bourdieu (2008, p. 58), aponta que “a noção de *habitus* é, talvez, útil quando se trata de compreender a lógica de um campo como o campo científico em que a ilusão escolástica se impõe com uma força particular”. No próximo tópico retomamos essa ideia de campos.

3.1.2 *Conceito de Campos*

Campo, assim como o *habitus*, é uma abstração, um conceito científico. Campo, para Pierre Bourdieu, é o local de disputa entorno de interesses específicos de tal área; um espaço no qual a ação do agente está disposta a ativar sua ação seguindo apenas aquele caminho. Em cada campo, existem regras e maneiras de agir, em que eu como agente se ferir alguma dessas regras serei punido, mas se eu quiser interagir com a possibilidade de ganhar algo em troca devo seguir as regras do grupo.

Refletindo sobre essas colocações de Bourdieu, o que se busca é uma reflexão que considere as principais ideias do autor. Apresentado os conhecimentos que ele obteve, no decurso dos anos pela aplicação a universos diferentes, seu conceito, definições e propriedades e mostrando como estão intimamente ligados.

Campo, na visão de Bourdieu, vem a ser um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que é influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições, cada qual com sua estratégia para dominar o campo. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam (PEREIRA, 2015).

No campo, as diferentes classes e fiações, conforme Bourdieu, estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para impor a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, impondo também o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais.

Para Bourdieu, num estado do campo das ideias em que se vê o poder por toda parte, ou em uma espécie de círculos, cujo centro está em toda parte e em parte alguma, ou

onde ele é mais necessário, onde ele é completamente ignorado, portanto, reconhecido, o poder simbólico é poder invisível, que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exercem.

Os sistemas simbólicos, distribuídos a partir das ideias de Bourdieu, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. “O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 1998, p. 9).

As relações de comunicação relacionadas nas ideias de Bourdieu são, de modo inseparável, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes ou instituições envolvidas nessa relação e que podem permitir acumular poder simbólico. Diante disso:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos de comunicação e conhecimento cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuem para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1998, p. 11).

Campos (2016) afirma que, para Bourdieu (2008, p. 53), a força de um agente depende dos seus diferentes trunfos, fatores diferenciais de sucesso que podem garantir-lhe uma vantagem em relação aos rivais, ou seja, depende do volume e estrutura do capital de diferentes espécies que possui. Esse aspecto está articulado ao segundo sentido do conceito de campo, como espaço de conflito, como campo de ação socialmente construído em que os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de força vigentes. De modo mais refinado, os agentes empreendem aqui ações que dependem, nos seus fins, meios e eficácia, da sua posição no campo de forças, ou seja, da posição na estrutura da distribuição do capital.

O pensamento designado pela noção de campo tende a realizar a confluência da diversidade aberta pela pesquisa em ação com a coerência reforçada por um olhar retrospectivo. Diferente da teoria do discurso profético ou programático que tem em si mesmo o seu propósito fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias, o campo tem uma característica peculiar que é o espaço social com as relações de poder. Este espaço está pautado numa desigualdade de distribuição de capital social, ou seja, de poder.

Dois extremos surgem dessa desigual distribuição os dominantes e os dominados, sendo que os primeiros são os que possuem um capital social e específico e os outros menos capital social. A busca do agente desse espaço é de acúmulo e maximização de capital para ser possível galgar algumas posições dentro dessa estrutura, entretanto, o acúmulo e as maximizações só acontecerão se as condições a posição ocupada do campo permitirem que se acumulem do contrário, os esforços serão em vão.

Existem prefigurações que determinam as ações, do mesmo modo que existem diversos tipos de campos, tais como: literários, científicos, educacionais, profissionais, também existem diversos tipos de capitais, o quanto, que são primordiais nessa discussão. Dependendo do campo em questão os tipos de capitais têm peso e relevância diferentes fazendo com que surjam além de classes, ações de classes.

3.1.3 A dinâmica dos conceitos de Capitais

Bourdieu compreende que não existe apenas um tipo de capital. Na sua obra, o conceito de “capital” pode ser compreendido como uma propriedade cuja percepção e valorização dos agentes sociais só são efetivadas quando estes podem entendê-la enquanto instrumento de uma troca simbólica. Para ele, há diversos tipos, tais como capital social, cultural, político, econômico, simbólico. Esses capitais podem atuar de forma independente e podem ajudar uns aos outros e servem para conduzir regras de diferenciação.

Na sociedade onde o meio cria o indivíduo e o indivíduo cria o meio há uma desigualdade do ponto de vista social, econômico, cultural, simbólico. Na sociedade, em cada campo um capital vai ser cobrado de uma forma mais específica. No entanto, vamos focar em apenas três capitais o social, cultural e econômico para nos aprofundarmos adiante em nossa pesquisa.

Bourdieu (2015) nos traz a definição de capital social. A noção de capital social impõe-se como o único meio de designar o fundamento de efeitos sociais que, mesmo sendo claramente compreendidos no nível dos agentes singulares em que se situa inevitavelmente a pesquisa estatística, não são redutíveis ao conjunto das propriedades individuais possuídas por um agente determinado.

O capital social é conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que somente são dotados de propriedades comuns passíveis de ser

percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos. Mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDEIU, 2015).

No capital social a formação dos grupos se dá pela homogeneidade dos bens simbólicos e materiais que os definem e sua vinculação. “O capital social não é jamais completamente independente pelo fato de que as trocas entre capitais culturais, econômicos e simbólicos instituem o inter-relacionamento supondo um reconhecimento mínimo de homogeneidade objetiva” (BOURDIEU, 2015, p. 75). Dessa forma, exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade.

A existência de uma rede de relações, segundo Bourdieu (2015), não é um dado natural, nem mesmo um dado social, constituído uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição, mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos.

A rede de ligações é o produto de estratégias e investimento social consciente ou inconscientemente orientada para a instituição ou reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, curto ou longo prazo, orientadas para a transformação de relações que são contingentes, relações necessárias e eletivas que vem a implicar obrigações subjetivamente sentidas com sentimento de reconhecimento, de respeito, de amizade.

Outro capital pensado por Bourdieu para tentar compreender a desigualdade, mais especificamente de classes sociais desfavorecidas, foi associado à cultura. O capital cultural tem uma noção que se impõe, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, “[...] ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 2015, p. 81).

A escola é construída de forma democrática para todos os alunos, teoricamente. Bourdieu nos diz que o ensino não é transmitido da mesma forma para todos os alunos como a escola apresenta ser. Os pertencentes a classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança chamada de capital cultural. A cultura são os valores e significados que orientam e dão personalidade ao grupo social, já o capital cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma numa espécie de moeda e as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças.

A cultura se transforma em instrumento de dominação, além disso, as classes dominantes impõem as classes dominadas sua própria cultura dando um valor incontestável,

fazendo com que seja a cultura boa. Bourdieu percebeu essa dinâmica e batizou como arbitrário cultural dominante (é uma cultura que se impõe sobre a outra). Tal ideia é transportada na escola, contribuindo para que essa ideia de cultura dominante seja transmitida como tal. Dessa forma, favorece alguns alunos em detrimento de outros. Os desfavorecidos são os alunos que não tiveram contato através da família com o capital cultural, sejam na forma de livros, coisas concretas, seja na forma de lugares que não facilitam o acesso como dos estudantes mais ricos. Eles não conseguem dominar os códigos que a escola valoriza. O aprendizado para eles é muito mais difícil. Bourdieu compreende que assim a escola marginaliza as classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural. Por isso, o discurso de igualdade que a escola prega não funciona na prática. O autor acreditava ter uma saída para essa violência simbólica exercida inconscientemente pela escola: basta que a mesma torne explícito todo esse posicionamento velado.

O capital cultural pode existir sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe a sua incorporação. A acumulação de capital cultura exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de incalculação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor. O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*.

No capital incorporado, Bourdieu (2015) fala que aquele que possui pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital pessoal não pode ser transmitido instantaneamente (diferente do dinheiro, do título de propriedade) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição.

No capital de estado objetivado, Bourdieu (2015), afirma que detém certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada nos apresenta sob as formas de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou realização de teorias e críticas). Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão.

Dessa forma, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Ou seja, para obter esse tipo de capital basta que o agente tenha capital econômico e assim, apropriar-se dos instrumentos necessários para o acúmulo desse tipo de capital.

Bourdieu (2015) afirma que é preciso não esquecer que ele só subsiste como capital ativo e atuante, de forma material simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizando como arma e objetos de lutas que se travam no campo da produção cultural, e para além desses, no campo das classes sociais. Para a posse legítima de máquina (capital objetivado) é necessário que haja um capital incorporado que possibilite o manuseio do instrumento.

O último estado do capital cultural é o institucionalizado e, aparece em grande parte, na forma de diploma. É uma forma de objetivação que é preciso colocar à parte, porque como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural de que é supostamente a garantia de propriedades inteiramente originais.

Bourdieu (2015) diz que a objetivação do capital cultural sob a forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. O diploma compete uma competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo a substituição de uns pelos outros na sucessão, permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantido um valor em dinheiro de determinado capital escolar.

Outro capital pensado por Bourdieu que destacamos aqui é o capital econômico. O autor vê o espaço social como um campo de lutas em que os indivíduos e grupos elaboram estratégias para melhorar/manter sua posição social; diante disso, o capital econômico, sob a forma de diferentes fatores de produção e do conjunto de bens econômicos é acumulado. Isso reproduz e amplia por meio de estratégias específicas de investimento econômico, relacionadas a investimentos culturais.

A manutenção de relações sociais pode proporcionar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis. A educação escolar é uma das formas de capital cultural que tem um recurso tão útil como o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais. A distribuição desigual das diferentes formas de capital justifica as diferenças de

estratégias adotadas por cada indivíduo ou grupo, no sentido de explicar como os diferentes agentes apreendem, ou como eles são excluídos do sistema educacional.

A definição de capital econômico para Bourdieu refere-se tanto a riqueza materiais, como bens e serviços que dar acesso e une as famílias. Esse fator econômico influencia o desenvolvimento da criança e acredita que as famílias com poder aquisitivo maior proporcionam aos seus filhos um acesso a melhores instituições de ensino, alimentação, garantia de um desenvolvimento e um bom local de estudo, proporcionando a esse ser diversos estágios em que o poder aquisitivo pode proporcionar. Bourdieu afirma que isso enfatiza os conflitos e a competição dos indivíduos e grupos por posições nos diferentes campos sociais e formas desiguais.

3.2 Avaliação de Programas

A avaliação é somente uma entre muitas influências voltadas para a melhoria das políticas, práticas e decisões das instituições importantes para nós. Assim, para além das discussões do processo de avaliação podemos distinguir a avaliação de programas como interseção dessas muitas influências voltadas para melhoria em suas políticas institucionais.

Worthen *et al.* (2004) explica que um programa é um termo que pode ser definido de muitas formas. No sentido mais simples, um programa é um acordo permanente de prestar um serviço. Atividades que são realizadas numa base constante. Uma visão mais completa diria que é um complexo de pessoas, organização, administração e recursos que constituem coletivamente a tentativa constante de atingir um objetivo particular no âmbito educacional, social e comercial. Pode também ser definido como uma intervenção planejada e constante de procurar chegar a alguns resultados específicos em resposta a um problema educacional, social ou comercial detectado previamente.

Fernandes (s/d) *apud* JCSEE (1994) aponta que um programa integra uma variedade de atividades que são disponibilizadas de forma contínua e que um projeto distingue-se de um programa na medida em que seu horizonte é temporal, por norma, mais limitado. Neste entendimento, os programas estão de certo modo mais enraizados e institucionalizados na administração do Estado e tem uma duração longa ou mais longe, já os projetos possuem estruturas menos formais e temporárias não chegando a integrar-se plenamente nas lógicas e nas rotinas de funcionamento da administração pública.

A avaliação de programas consiste em um tipo especial de pesquisa aplicada, dessa forma, ela é elaborada para avaliar programas, geralmente programas sociais de melhoramentos, destacamos: reformas no bem-estar social, métodos de ensino inovadores,

sistemas de distribuição de serviços de saúde, programas de treinamento de pessoal (DEPRESBITERIS, 1989).

A avaliação de programas é como um processo inter-relacionado em seus quatro níveis: nível 1- reação quanto à participação nas ações de formação; nível 2-aprendizagem que representa a observação do que aprendeu sobre o conhecimento dirimido; o nível 3-comportamento que foi assimilado após o contado com o conhecimento e nível 4- resultados impactantes de todo o processo (KIKPATRICK, 2006).

Whorten *et al.* (2004) afirma que a avaliação formal de programas educacionais e programas públicos ainda está amadurecendo como campo. Fernandes (s/d) nos apresenta as ideias de Scriven, quando há duas décadas referia-se a natureza conceptual da avaliação de programas presente na literatura. Existia um conjunto consolidado de conceitos que abrangia uma diversidade de domínios como a avaliação somativa e formativa já se consideravam que as bases para o desenvolvimento de uma teoria da avaliação de programas estavam relativamente estabelecidas, mas o autor afirma que ainda há muito a fazer no domínio da investigação para que as práticas de avaliação de programas venham a ser apoiadas numa teoria sólida e consistente.

A avaliação de programas consiste num processo deliberado e sistemático de análise dos procedimentos de uma determinada medida de política ou programa que se compara a um conjunto de normas mais ou menos explícitas, como forma de contribuir para melhorar esse mesmo programa ou a política que lhe está subjacente (FERNANDES, s/d). Um programa está associado a uma reforma ou a uma inovação sendo um acontecimento relevante, porque é uma oportunidade para investigar práticas sociais e os seus efeitos e relações com uma diversidade de variáveis.

Fernandes (s/d) considera que devemos observar as seguintes asserções que deverão ser observadas em qualquer processo de avaliação de programas.

1. A avaliação de programas é uma prática social sofisticada e, por isso, não é uma questão técnica nem se reduz a um conjunto de medidas.
2. A avaliação de programas não é uma ciência exata e é necessário saber retirar desse fato as devidas ilações.
3. A avaliação de programas não chega, em geral, a conclusões definidas e exatas, mas pode ser credível, plausível, provável e útil (FERNANDES, s/d, p. 197).

A avaliação de programas implica necessariamente analisar um conjunto de projetos para poder determinar o valor das atividades que lhe são inerentes. A avaliação de projetos concentra-se num projeto que integra um determinado programa. Cano (2002) afirma que a avaliação de um programa social tem por finalidade determinar se o programa atingiu

ou não objetivos previstos. Trata-se de comparar as dimensões relevantes em dois momentos do tempo, antes e depois da intervenção, para comprovar se esta provocou a mudança inesperada.

A avaliação de programas sociais começou a firmar-se como disciplina com o trabalho pioneiro de Donald Campbell a partir do esquema experimental. O autor escreveu textos descrevendo a metodologia para avaliar intervenções sociais (CANO, 2002).

A ampliação da escala das políticas e programas sociais no Brasil, em especial a partir da Constituição de 1988, tem reclamado o aprimoramento da capacidade de formulação e avaliação de programas públicos no país. Januzzi (2016) afirma que o Brasil segue o caminho trilhado por outros países em décadas passadas a passos mais largos em algumas áreas das políticas públicas. Começa-se a constatar indícios de que a cultura da avaliação de programas está se institucionalizando, com produção de estudos, experiências consolidadas.

No Brasil e em todo mundo há preocupação e esforço crescente na produção de informação e conhecimento para orientar a gestão das políticas e programas sociais, por meio da estruturação de atividades de monitoramento e avaliação da ação pública em diversas instâncias (JANUZZI, 2016). Nesse contexto, ao todo,

As políticas públicas procuram proporcionar mais bem-estar, mais desenvolvimento, maior coesão e justiça social, operada por meio de lei, regulamentações, enunciados de diretrizes prioritárias da agenda de governo, campanha de comunicação social, incentivos fiscais com maior materialidade, por meio de diversos programas (JANUZZI, 2016, p. 14).

Programa público é um instrumento operacional das políticas públicas. Programas sociais são intervenções públicas desenhadas para mitigar uma problemática social ou para promover um objetivo societário comum. Com base em uma teoria de mudança social, explícita ou não, estruturam-se diversas atividades, envolvem milhares de pessoas em diferentes posições e instituições, consumindo recursos públicos para gerar produtos, serviços, entregas para a sociedade e públicos almejados.

Na agenda política, a primeira etapa corresponde aos múltiplos caminhos e processos que culminam com o reconhecimento de uma questão social como problema público e da necessidade da ação governamental para a sua solução; isto é, a legitimação dessa questão na pauta pública em determinado momento. A etapa seguinte refere-se a formulação de políticas e programas, isso deve-se aos processos e às atividades relacionadas à construção de possíveis soluções, encaminhamento e programas para lidar com a questão recém-legitimada na agenda pública. É preciso em sequência a tomada da decisão técnica política para escolher o rumo a seguir, de ação efetiva ou não, decidindo-se por uma ou alguma das alternativas formuladas. A quarta etapa refere-se a implementação do programa correspondendo aos esforços de

efetivação da ação governamental na alocação de recursos e no desenvolvimento de processos previstos nas alternativas e nos programas escolhidos (JANNUZZI, 2011, p. 259).

Programas públicos não são, em geral, projetos com corpo restrito de executores, com tempo de vigência limitado, com finalidades muito específicas. Já programas sociais, são sistemas administrativos complexos, com vários objetivos a cumprir e, em geral, operados por meio de arranjos federativos que englobam diversos processos de trabalhos e atividades para que os recursos orçamentários alocados produzam resultados para o público alvo, como vimos acima.

Jannuzzi (2016) afirma que o programa precisa explicitar de forma clara seus objetivos e o modelo de intervenção idealizado para orientar a produção dos serviços ou abordar a solução do problema social. É desejável que um programa consiga atender vários objetivos simultaneamente, mas é preciso cuidado para não se perder o foco central para qual ele foi proposto. Um programa não deve ser tão complexo que confunda com uma política, nem tão simples que se caracterize como um projeto.

Formular um projeto social é um misto de arte e técnica, pois envolve termos de esforços teóricos, metodológicos e operacionais para se configurar como um conjunto sistêmico de atividades voltado a atender propósitos específicos. A explicitação clara dos objetivos é um requisito básico para desenho de um programa. Jannuzzi (2016) analisa que programas não são processos estáticos, mas sim, dinâmicos e sua capacidade de adaptação ao contexto da operação e realidade social é um aspecto desejável.

A metodologia de desenhos de programas permite especificar os componentes essenciais de um programa social: os objetivos finalísticos da intervenção, os públicos a serem atendidos, recursos orçamentários, humanos e institucionais necessários, as atividades a serem realizadas para cumprimento dos objetivos e, os produtos e serviços produzidos no âmbito dessas mesmas atividades.

No ciclo de formulação e avaliação de políticas e programas não bastam boas intenções e ideias para que uma demanda social se transforme em um programa governamental. Também requer esforços de engenharia de projetos para especificação de recursos e insumos necessários para a geração de produtos.

Jannuzzi (2016) afirma que a eficácia com que o programa consegue atender a demanda social ou equacionar a questão social colocada depende da competência técnica do seu desenho original, da especificação clara do seu objetivo, da capacidade de identificação dos públicos-alvo, da coordenação de vários tipos de recursos, da execução das atividades e

da entrega dos produtos. Os efeitos do programa são maiores quanto mais consistentes e coerentes forem os desenhos de intervenção e os quadros de referências conceituais em que se baseiam.

Avaliação de programas é um trabalho de equipe. A avaliação é vista segundo uma perspectiva democrática que realça a função aglutinante do avaliador em um trabalho de equipe. Assim, as políticas educacionais através de programas sociais promovem ações e ofertam serviços com o intuito de garantir que todos os indivíduos possam desenvolver seu potencial cognitivo e a sociabilidade.

Aos poucos, a área da avaliação vai dando conta de que percepções e intuições podem conduzir à geração de conhecimentos; entretanto, simultaneamente, a avaliação procura sistematizar suas atividades, na medida do possível, para, aos poucos, criar uma estrutura que permita a coleta de diferentes tipos de informação que possibilitem verificar a congruência das intencionalidades em educação (VIANNA, 2000).

Avaliação educacional, no atual contexto brasileiro, vive momento de euforia e afeta diferentes segmentos da comunidade educacional em diversos níveis administrativos. A avaliação, entretanto, no seu *devenir* sofreu transformações e gerou novas construções. É um constante “vir-a-ser” na área das ciências do homem, tornando-se uma atividade complexa, fundamentada no pensamento descritivo, analítico e crítico. O seu enfoque não está circunscrito ao aluno e seu rendimento, ao desenvolvimento de atitudes e de interesses, que constituem o produto do processo instrucional que ocorre na escola (VIANNA, 2000).

Diante desse contexto avaliativo, Fernandes (s/d) *Apud* Kusher (2002) indica que os programas educacionais são meios de aprendizagem para as pessoas a quem se destinam, mas também para a sociedade em geral, diante disso:

Os programas são microcosmos da sociedade democrática uma vez que possuem estruturas de poder, políticas de apoio, representam relações entre os cidadãos e as elites, revelam as prioridades das políticas porque exibem as decisões de alocação de recursos e possuem características culturais. Cada avaliação é, por isso, um estudo de caso do contrato social (KUSHER, 2002, p. 21).

Os conceitos de programa e de projeto podem assumir diferentes significados de acordo com os contextos em que são utilizados. Podemos aventar a hipótese de que o campo educacional que, ainda hoje, incute nos educadores uma espécie de *habitus classificatório*, ou seja, uma tendência espontânea e automatizada a encarar a avaliação como medição e hierarquização de comportamentos. Essa pode ser considerada uma *nova forma de exclusão*, a qual deve ser levada em conta pelas políticas de inclusão, para que sejam realmente efetivas.

Se a *inclusão* deve realmente ser um desiderato das nossas políticas educacionais, é imperativo que tal concepção de avaliação seja debatida e substituída por outra, em que a avaliação seja vista sob uma ótica mais formativa e menos somativa (SCHERER, 2012).

Fazendo uma associação com esse polo, iremos abordar os pontos traçados que demonstram sobre as variáveis de suporte tanto material como psicossocial.

3.3 Variáveis de Suporte

Apesar das suposições aos modelos tradicionais de avaliação de que os níveis de avaliação são sequenciais, lineares e fortemente correlacionados entre si, segundo Meneses, Zerbini & Abbad (2010) pesquisas mostraram, que na verdade, a relação hierárquica e positiva entre os níveis é questionável. Dessa forma, começaram a ser criados modelos de avaliação mais abrangentes que incluíssem variáveis relacionadas ao ambiente, à clientela ou público-alvo e às características instrucionais do treinamento (LACERDA; ABBAD, 2003).

Nas pesquisas estrangeiras tem sido adotado o termo Transferência de Treinamento para mensuração e avaliação de impacto do treinamento no trabalho (em amplitude e profundidade). Diante disso, o conceito de transferência inclui o de generalização das habilidades treinadas para o trabalho e o de manutenção ou retenção a longo prazo dos conhecimentos e habilidades aprendidas (ABBAD, 1999).

No Brasil, as expressões Impacto do Treinamento no Trabalho e Transferência de Treinamento têm sido vistas como variáveis correlatas e, em alguns casos, como sinônimos pela área de psicologia organizacional. No entanto, a carência de instrumentos específicos à ação instrucional avaliada, bem como o predomínio do emprego de escalas validadas em pesquisas anteriores e compostas por itens genéricos, que não levam em consideração os objetivos instrucionais dos treinamentos avaliados.

O suporte de variáveis tem sido estudado por diversos pesquisadores, por meio de itens de avaliação de suporte ou clima psicossocial à transferência de treinamento, que engloba o apoio de pares (colegas), chefes e supervisores, suporte material, organizacional. Para compilar os principais conceitos relacionados ao suporte recebido pelos profissionais no seu ambiente de trabalho.

Suporte à Transferência de treinamento é entendido como o apoio material e psicossocial fornecido por pares, chefias e organização para o egresso no ambiente de trabalho que facilitam (ou restringem) a manifestação das novas habilidades adquiridas no treinamento. Transferência de treinamento diz respeito à aplicação correta no trabalho dos

conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas em treinamento. Já o impacto do treinamento do trabalho incorpora a transferência e está ligado à melhoria do desempenho do indivíduo treinado no trabalho. A transferência ela não assegura o impacto, mas é condição necessária para sua ocorrência.

Para Borges-Andrade (2002), antes de iniciar ao processo de avaliação dos efeitos de treinamento no desempenho individual ou no desempenho da organização, além de decidir o que medir, e em que nível de complexidade, é necessário definir como medir, se observando ou perguntando. A decisão sobre o que fazer depende da análise de determinadas variáveis, tais como: disponibilidades de recursos humanos e financeiros, natureza dos objetivos contemplados na ação instrucional, tipo de cargo ou função, cultura da organização e tipo de clientela a ser avaliada.

Em relação às variáveis, o suporte à aplicação do treinamento, ou suporte à transferência, avalia o apoio recebido pelo egresso do treinamento para aplicar, no trabalho, as novas habilidades adquiridas nesses eventos instrucionais. Nas pesquisas nacionais, o suporte tem sido medido, sobretudo, em dois fatores: suporte psicossocial, que diz respeito ao suporte recebido dos gerentes e colegas; e o suporte material, que se refere às condições de infraestrutura e recursos materiais e financeiros para que o indivíduo possa aplicar no trabalho aquilo que foi aprendido nos eventos (ABBAD; PILATI *et al.*, 2012, p. 244).

Abbad (1999) empreendeu pesquisas sobre o tema, analisando conceitos correlatos dos suportes a transferência, tendo como um dos objetivos a construção de um instrumento capaz de medir a contribuição dos fatores ambientais do que foi aprendido ao treinamento do trabalho. O resultado foi o desenvolvimento de um constructo multidimensional que pode ser medido por quatro conjuntos de leis, dentre eles iremos focar nas variáveis de suporte material e psicossocial em amplitude, juntamente com a ideia de outros autores.

3.3.1 Variáveis de Suporte Materiais

As variáveis de suporte material de acordo com Abbad (1999) permite que o participante dê sua opinião quanto a qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros, e ainda se o ambiente físico do local de trabalho está adequado para proceder a transferência de treinamento. Em função desses investimentos crescentes e da importância atribuída às ações educacionais de treinamento, tem crescido também a preocupação em avaliar os resultados dessas ações.

Abbad e Sallorenzo (2001) defendem que as condições necessárias à transferência e ao desempenho eficaz no trabalho são coincidentes em muitos aspectos. Restrições nos recursos materiais e financeiros, por exemplo, podem tanto afetar o desempenho quanto a transferência de aprendizagem. A falta de definição de objetivos que contemplem a aplicação de habilidades aprendidas em treinamento ou a falta de materiais necessários ao alcance de uma meta de trabalho, por exemplo, pode impedir ou dificultar tanto a transferência como o desempenho eficaz no cargo.

Os autores afirmam que as condições materiais de suporte nem sempre são necessárias para o uso das novas habilidades. Esse é o caso de certas habilidades gerenciais pertencentes ao domínio atitudinal que não dependem desses recursos. No entanto, há situações em que esse apoio é condição necessária, sem a qual o comportamento não ocorre. Esse parece ser o caso das habilidades que dependem de equipamentos específicos para se manifestar. Seria necessário, portanto, adaptar os itens de suporte material aos diferentes tipos de cursos (cognitivos, atitudinais e psicomotores).

3.3.2 Variáveis de Suporte Psicossociais

Já a influência das variáveis de suporte psicossociais indica correlação entre si. Suporte psicossocial avalia o apoio gerencial do social (dos colegas), referem-se a elogios, manifestações de apoio, indiferença e à aplicação de novas aprendizagens no trabalho e motivações.

O conceito de apoio gerencial ao treinamento integra o componente Percepção de Suporte Organizacional do modelo IMPACT (ABBAD, 1999) e diz respeito a certas condições do ambiente, presentes antes e durante o treinamento, consideradas necessárias à participação efetiva dos treinados em todas as sessões de treinamento.

Abbad *et al.* (2004) aponta que o suporte organizacional é um importante fator que atua sobre as possibilidades de transferência das competências aprendidas. Ele pode ser psicossocial relacionado ao desempenho. Quando as equipes possuem sistemas de suporte ao que o indivíduo aprendeu, isso dificulta o esquecimento e favorece a transferência. A própria expectativa em relação ao suporte organizacional é capaz de afetar o impacto de eventos de aprendizagem.

Abbad e Sallorenzo (2001) afirmam que é preciso que a organização (chefes, pares, colegas de outras unidades e áreas profissionais) propicie o suporte à transferência.

Para que isso ocorra, é preciso criar um ambiente organizacional facilitador da aprendizagem contínua, como sugerem Tracey, Tannenbaum e Kavanagh (1995), no qual os membros tenham múltiplas oportunidades e muita autonomia para buscar o próprio crescimento profissional. A construção desse ambiente compreende uma mudança cultural nas relações entre os integrantes da organização, os quais necessitarão uns dos outros para otimizar seus próprios crescimentos profissionais.

O conceito de motivação, como pré-condição de treinamento e desenvolvimento, possui uma série de abordagens e necessita de maior clareza para cada uma de suas definições. Abbad, Pantoja e Pilati (2001) observaram que há pouco esforço para eliminar confusões conceituais nos estudos sobre motivação, afirmando que essa variável é tratada tanto como causa quanto como razão ou justificativa para as ações dos indivíduos. São várias as teorias de motivação voltadas para o treinamento e a literatura demonstra pequenos avanços teóricos. Algumas variáveis são importantes determinantes dos resultados de treinamentos, entre elas, as características individuais dos treinandos.

Estudos retirados do texto de Abbad indicam que variáveis psicossociais de apoio ao uso de novas habilidades no trabalho são importantes preditoras de Transferência de Treinamento, de acordo com Abbad (1999), Abbad, Pantoja e Pilati (2001) e Salas e Cannon-Bowers (2001). Roullier e Goldstein (1993) definiram, construíram e validaram uma medida de Clima, demonstrando que mais da metade da variabilidade da transferência de treinamento era explicada por variáveis relacionadas ao Clima para Transferência. O Suporte Psicossocial à Transferência ou Clima para Transferência também apareceu como forte preditor de Impacto do Treinamento no Trabalho em pesquisas nacionais.

Para Abbad (1999), suporte à transferência de treinamento é um componente crítico no estudo das variáveis que afetam a eficácia dos eventos instrucionais. Estudos referentes a contextos de treinamento demonstram a influência das variáveis do nível gerencial e organizacional sobre a Transferência de Treinamento, Reação e Motivação para Aprender.

4 POLO MORFOLÓGICO

O polo morfológico é o momento em que se anunciam as regras de estruturação e de formulação do objeto científico. Assim, impõe-lhe certa ordem entre seus elementos, permitindo dessa maneira, colocar um espaço em que se constroem os objetos científicos, seja como modelo, seja como simulacros de problemas reais (BRUYNE *et al.*, 1977). Esse campo estrutura-se de modo a complementar, rigorosamente, a exposição aliada ao trabalho conceitual dada a sua contextualização e análise, tomando esse trabalho como base para novas reflexões e tomada de decisões.

O espaço morfológico integra uma categoria de análise e interação, pautando-se na aplicação dos conhecimentos a serem interligados à realidade observada. O processo ocorrerá de forma prática de modo a estabelecer preceitos acerca da problemática em discussão.

Para se fazer ciência seria preciso “[...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico” (BOURDIEU, 2002b, p. 42). A escolha do objeto de pesquisa deve ser feita a partir da capacidade de se colocar em jogo estas verdades cientificamente aceitas, que dizem respeito muito mais às lutas pelo poder do campo científico do que a verdades e\ou inovações científicas. A importância social ou política deste objeto, por si só, não é suficiente para fundamentar a importância do discurso que lhe é consagrado. Mais importante é a sua construção ou reconstrução metodológica.

Bourdieu (1998) fala que a construção do objeto não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações por análise por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente. É um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, um conjunto de princípios que práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

Os objetos comuns da pesquisa são realidades que atraem a atenção do investigador por serem realidades que se tornam notadas, por assim dizer, ao por apresentarem problemas. Construir o objeto supõe que se tenha, perante os fatos, uma postura ativa e sistemática para romper com a passividade empirista. Todavia, construir um objeto científico é, antes de mais e, sobretudo, romper com o senso comum.

Bourdieu (1998) nos chama atenção de que os pormenores procedimentos da pesquisa cuja dimensão é propriamente social, como achar bons informadores, como nos

apresentarmos, como descrever-lhes os objetivos estudados não são tão menos importantes de que prever contra o feiticismo dos conceitos e teoria que nasce da compreensão para considerar os instrumentos teóricos relacionados ao *habitus*, campo, capital e etc.

Bourdieu (1998) lança os seguintes questionamentos:

Como pode o sociólogo efectuar na prática a dúvida radical a qual é necessária para pôr em suspenso todos os pressupostos inerentes ao facto de ele ser um ser social, portanto, socializado e levado assim a sentir-se como peixe na água no seio desse mundo social cujas estruturas interiorizou? Como pode ele evitar que o mundo social faça, de certo modo, através dele, por meio das operações inconscientes de si mesmas de que ele é o sujeito aparente, a construção do mundo social do objecto científico? Não construir como faz o hiperempirismo positivista, que aceita sem crítica os conceitos que lhe são propostos (achievement, ascription, profession, role, etc.) é ainda construir, porque é registar - e confirmar - o já construído (BOURDIEU, 1998, p. 34-35).

A ciência social está sempre exposta a receber do mundo social que ela estuda os problemas que levanta a respeito dele, cada sociedade em cada momento, elabora um corpo de problemas sociais tidos legítimos dignos de serem discutidos, públicos e, por vezes oficializados, garantidos pelo Estado.

Dessa forma, um dos instrumentos mais poderosos de ruptura é a história social dos problemas, dos objetos e dos instrumentos de pensamento, do trabalho social de construção de instrumentos de construção da realidade social como as noções comuns, papel, cultura, sistemas de classificação, dentre outros. Por sua vez, as concepções teóricas se constituem para fins de aplicabilidade enquanto modelos, razão pela qual existem vários modos para classificar os diversos modelos.

4.1 Modelos de Avaliação

Lima (2008) nos questiona: o que são modelos? E nos responde que o termo provém do latim, que significa molde, dimensão, medida. Isso facilita a dimensão do modelo. Modelo, assim como o termo avaliação, também é polissêmico, pois recebe várias acepções epistemológicas e metodológicas.

O uso da palavra modelo é de grande frequência em avaliação, apesar de não haver um conceito bastante preciso do seu significado [...] se atentarmos para o seu emprego, verificaremos que pode se referir a uma determinada concepção de avaliação, mas, em outros casos, a mesma palavra passa a significar uma certa forma de abordagem, e, numa terceira situação, o vocábulo é usado para traduzir um método empregado em avaliação (VIANNA, 2000, p. 34).

Os modelos em avaliação educacional, na verdade, descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer. A palavra modelo é usada em dois sentidos: 1) descritivo, que é o mais comum, apresenta um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadro referenciais que especificam o que é bom e próprio para a avaliação e como a avaliação deve ser feita; 2) prescritivo, conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, preveem e explicam as atividades da avaliação (VIANNA, 2000).

Vianna (2000) nos traz algumas explicações sobre os modelos em avaliação. O modelo responsivo de avaliação propõe-se a fazer tudo àquilo que qualquer pessoa faz quando avalia, ou seja, observa e reage. É subjetivo, mas essa subjetividade - principal argumento dos que se opõem - pode ser reduzida. Uma avaliação é responsiva, na proposta de Stake, se sua orientação está voltada para as atividades do programa e menos para seus objetivos. Na avaliação responsiva, dentro da proposta de Stake, cada avaliador, em cada situação, deve decidir o que espera obter.

Viana (2000) explica que a avaliação iluminativa, na concepção de Parlett, procura investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais de uma forma que seja útil para aqueles a que o estudo investigativo se destina. Nessa concepção, a avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. O modelo de avaliação proposto por Tyler (1942) é aparentemente simples e mudou, inteiramente, o enfoque da avaliação, que se concentrava, inicialmente, nas habilidades dos indivíduos, passando, então, a preocupar-se com o julgamento do currículo. Na verdade, com Tyler, a avaliação passou a ser um meio de verificar em que medida os objetivos curriculares, assim como os processos institucionais, se concretizaram na prática.

Dessa forma, Vianna (2000) diz que a avaliação não deveria ficar restrita a apenas alguns aspectos, como geralmente ocorre, que se limita à verificação do rendimento escolar, mas abranger outras dimensões de forma a oferecer uma orientação segura ao aluno, ao longo de sua escolaridade.

A avaliação, qualquer que seja o modelo apresentado, visa, sem sombra de dúvida, a uma tomada de decisão, que envolve professores, administradores, pais e os próprios alunos, que, assim, precisam de elementos de informações relativos à eficiência dos sistemas, especialmente no que se relaciona com a aprendizagem.

4.2 Modelo de Avaliação Integrado e Somativo - MAIS

Queremos destacar o modelo Modelo de Avaliação Integrado e Somativo – MAIS, elaborado por Borges de Andrade (1981), que tem como objetivo obter informações para avaliar um programa já desenvolvido, visando verificar a capacidade deste de produzir resultados. Nos modelos tradicionais de avaliação seus componentes incluem apenas variáveis de resultados de treinamento. Entretanto, Borges-Andrade sugere inclusão de outras variáveis, objetivando um modelo de avaliação mais abrangente com variáveis do ambiente e de processo na explicação de resultados de treinamento.

O Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) é talvez um dos mais utilizados em pesquisas nacionais. Além de contemplar variáveis internas dos programas de treinamento, ele prevê a influência de variáveis externas sobre os resultados. Segundo o autor, é a investigação conjunta dessas variáveis que permite fornecer informações precisas sobre como elas estão envolvidas no treinamento, podendo-se assim propor mudanças e melhorias no treinamento e em seus subsistemas.

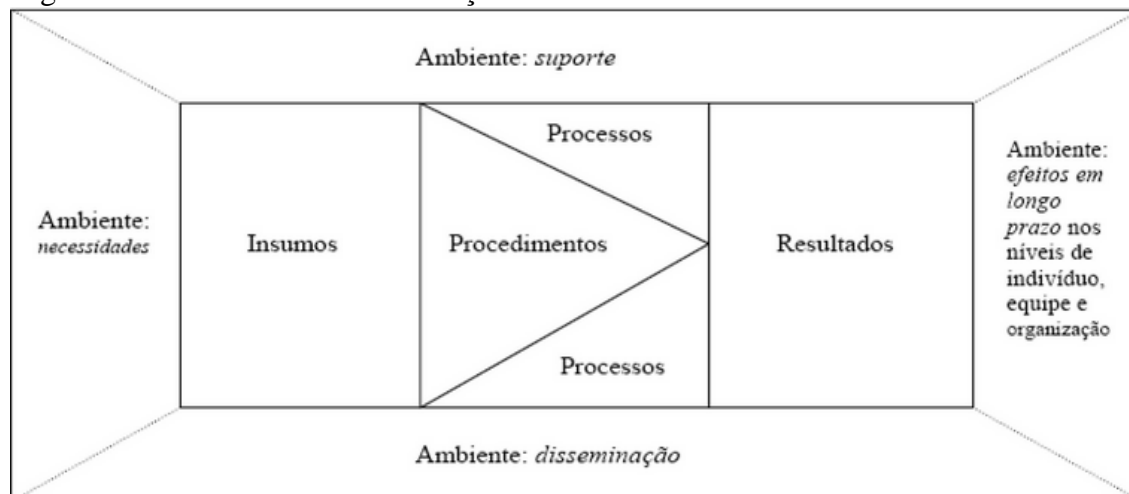
Esse modelo acrescenta variáveis do ambiente e do processo na avaliação de resultados de treinamento. Privilegia os aspectos instrucionais e administrativos que, geralmente, são os mais fortes fatores de interferência nas reações nos treinandos. O modelo MAIS sugere que a avaliação deve considerar múltiplas variáveis, classificadas em cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultado e ambientes.

Os insumos são definidos como fatores físicos e sociais e estados comportamentais. Procedimentos são as operações realizadas para produzir os resultados instrucionais, geralmente controlados pelo instrutor ou por algum meio de entrega da instrução. Processos são definidos como ocorrências resultantes da realização dos procedimentos, geralmente associados a desempenho intermediário dos treinandos. E os resultados compreendem o que foi aprendido pelos treinandos.

O ambiente se subdivide em quatro subcomponentes: necessidades, apoio, disseminação e resultados a longo prazo. Necessidade é definida como conjunto de lacunas ou discrepância entre desenhos esperados e apresentados, podendo influenciar os insumos. Apoio abrange variáveis no lar, na organização e na comunidade, que influenciam diretamente os insumos, e indiretamente a disseminação e os resultados ao longo do prazo. Disseminação pode contribuir para a escolha ou para a procura do treinamento, como meios e estratégias utilizadas para a sua divulgação. Os resultados ao longo prazo são as consequências ambientais do treinando, medidas geradas depois de algum tempo de sua aplicação.

O modelo MAIS busca identificar e classificar um conjunto de variáveis e possibilita a análise de relações diretas e indiretas entre elas e os efeitos de ações instrucionais, o que permite a formulação de hipóteses alternativas à explicação desses resultados.

Figura 1 – Modelo MAIS de avaliação de treinamento



Fonte: Borges-Andrade (1982, p. 33).

Algumas questões são levantadas por Borges-Andrade (2002, p. 6), como: Com o que medir? E como medir? Para a primeira questão, ele responde que pode ser “com lápis e papel, entrevistas ou observações”. Quanto à segunda questão, como medir, a sugestão do autor é que sejam por meio de registro de observação, questões fechadas e abertas. Contudo, Borges-Andrade (2002) alerta que, para responder às questões, deve-se considerar a natureza da organização e do seu sistema de “T&D”, os tipos de clientela desse sistema, além dos recursos disponíveis.

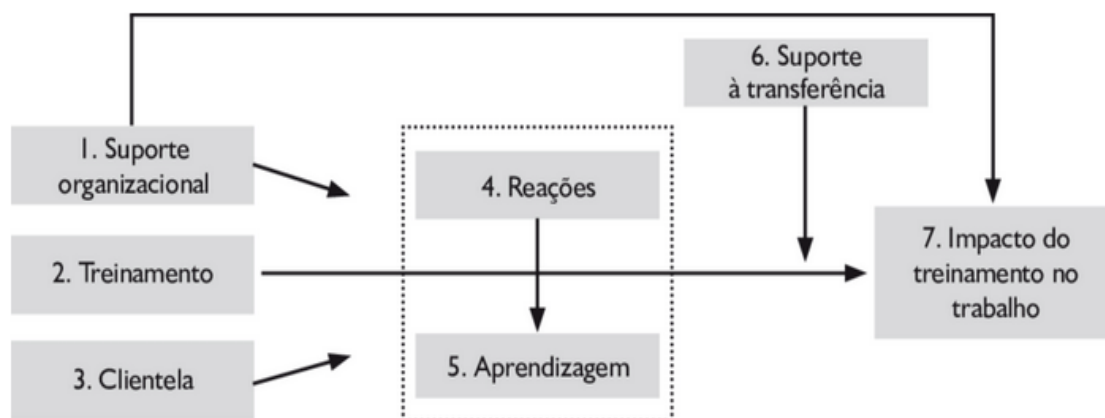
4.3 Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT, de Gardênia Abbad

Abbad (1999) baseada no modelo MAIS desenvolveu o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho - IMPACT, que analisa o valor preditivo de múltiplas variáveis e integra, em uma única abordagem, a avaliação dos três níveis de avaliação: reação, aprendizagem e impacto.

O Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT, desenvolvido por Abbad (1999), consta de sete variáveis: (1) Percepção de suporte organizacional, (2) Características do treinamento, (3) Características da clientela, (4) Reação

(5) Aprendizagem, (6) Suporte à transferência e (7) Impacto do Treinamento no Trabalho. A seguir, o modelo de IMPACT constante da na Figura 2:

Figura 2 - Modelo de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho – IMPACT



Fonte: Abbad (1999).

A percepção de suporte organizacional é o primeiro componente do modelo. De natureza multidimensional, revela o sentimento das pessoas em relação às práticas organizacionais de gestão de desempenho, valorização e apoio gerencial ao treinamento. Esses itens estão relacionados a determinadas condições do ambiente pré-treinamento como o apoio recebido pelo treinando para participar do treinamento.

As características do treinamento que é o segundo componente, corresponde ao tipo de área de conhecimento do curso, duração, objetivo principal do curso, origem institucional, escolaridade e desempenho do instrutor, material didático, planejamento de atividades. Esse componente tem correspondência com o componente *Procedimento do Modelo MAIS*, de Borges-Andrade (1982).

O componente Clientela abrange as informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais dos participantes do treinamento. Há correspondência com o componente *Insumo* do modelo MAIS de Borges-Andrade (1982).

Já a *Reação* é o quarto componente e refere-se à opinião do participante sobre a programação, apoio ao desenvolvimento do módulo, aplicabilidade e utilidade do treinamento, resultados, expectativas de suporte organizacional e desempenho do instrutor. Há correspondência com o item *Resultado* do Modelo MAIS de Borges-Andrade (1982).

A *Aprendizagem* é o quinto componente e corresponde ao grau de assimilação e retenção dos conceitos ensinados no curso, medido em termos dos escores obtidos pelo participante em testes ou provas de conhecimentos aplicados pelo instrutor ao final do curso.

Esse componente corresponde ao componente *Resultado* do Modelo MAIS de Borges-Andrade (1982).

O sexto componente do Modelo IMPACT, de Abbad (1999), refere-se ao *Suporte à transferência*, o qual retrata a opinião do participante quanto ao suporte ambiental dado para o uso eficaz no trabalho das habilidades adquiridas no treinamento. Algumas condições necessárias a uma transferência positiva são enfocadas, ou seja, investiga se essas condições estão presentes no ambiente de trabalho. Sua correspondência com o Modelo MAIS de Borges Andrade (1982) se dá com o componente *Ambiente* (Apoio).

Suporte à Transferência consta de três subcomponentes: 1) Fatores Situacionais de Apoio - os itens que integram o subcomponente permitem que o participante avalie o apoio gerencial, social e organizacional que recebe para aplicar no trabalho, as novas habilidades que foram apreendidas no treinamento. Dessa forma, o participante poderá avaliar se há oportunidade de praticar as novas habilidades, se recebe apoio da chefia imediata na remoção de possíveis obstáculos à transferência de aprendizagem, se tem acesso às informações necessárias à aplicação dos novos conhecimentos no trabalho e outros fatores similares. 2) Suporte Material- ele é parte integrante do sexto componente denominado suporte à transferência, permite que o participante dê sua opinião quanto à qualidade, quantidade e disponibilidade de recursos materiais e financeiros disponíveis, e ainda se o ambiente físico do local de trabalho está adequado para a transferência. 3) Consequências Associadas ao Uso de Novas Habilidades - através desse componente, o participante emite sua opinião sobre a reação dos colegas, pares ou superiores hierárquicos, quando suas tentativas em aplicar, no trabalho, as novas habilidades apreendidas no treinamento. Essas reações podem ser manifestas de duas formas: favoráveis e desfavoráveis. Elas são favoráveis à aplicação de novas habilidades, quando se fazem elogios, manifesta-se apoio, etc. As reações são desfavoráveis quando há manifestações de descaso, indiferença e outras manifestações que inibem o participante quanto às suas tentativas de aplicação de novas habilidades.

O último componente do IMPACT, *Impacto do Treinamento no Trabalho*, é definido como a autoavaliação feita pelo próprio participante sobre os efeitos do treinamento nos seus níveis de desempenho, motivação, autoconfiança e abertura à mudança nos processos de trabalho.

No capítulo a seguir, denominado de Polo Técnico define-se a apuração das etapas prática da pesquisa. É um polo que consiste em um importante eixo metodológico, pois anseia em confrontar o modelo teórico prático, pretendendo levantar os achados da pesquisa realizada com os jovens participantes do Projeto Primeiro Passo.

5 POLO TÉCNICO

Segundo Bruyne *et al.* (1977), o polo técnico controla a coleta de dados, constata para poder confrontar com a teoria que os suscitou. Esse polo exige precisão na constatação, mas sozinho não garante a sua exatidão. A abordagem metodológica que é utilizada no polo técnico constitui-se como prática para o desenvolvimento e ampliação de novos saberes. Nessa construção a pesquisa enquadra-se em uma perspectiva contínua. O polo técnico trata dos procedimentos de coleta das informações, das transformações em dados pertinentes à problemática geral.

O polo técnico reveste-se das etapas de sedimentação da pesquisa. É por meio das etapas desse caminhar que as variáveis observáveis serão postas em observação para novas demandas de decisão. A realidade e o contexto da ação na pesquisa constituem-se espaços formadores de novos efeitos, no sentido de avaliar as convergências e divergências para construção e aprofundamento das variáveis.

Bruyne *et al.* (1977) postulam que o espaço de investigação e a reflexão das variáveis tornam-se essenciais para observar o contexto e a realidade. Essa etapa de construção é regida por mecanismos técnicos relacionados à proposta a ser desenvolvida pelo pesquisador.

As diretrizes para o trabalho científico devem ser planejadas e executadas durante seu processo. Para Severino (2007), a pesquisa é fundamental, uma vez que é através dela que podemos gerar o conhecimento a ser necessariamente entendido como construção do objeto que se necessita conhecer. Corroborando nesse sentido, Lima (2005) considera que o conhecimento adota a teoria como base para a construção e reconstrução, propiciando o avanço do conhecimento científico. É preciso considerar inclusive que a originalidade da pesquisa pode ser associada à formulação do problema a ser estudado. O problema sempre se apresenta na forma de interrogação. É para responder a essa dúvida que será desenvolvido o trabalho. Essa é a razão de ser do trabalho científico, pois determina o objetivo específico.

Segundo Sakamoto (2014), a metodologia da pesquisa deve apontar o tipo de pesquisa que será desenvolvida. É um fator determinante para o sucesso da realização do plano proposto, na medida em que estabelece os fatores envolvidos da prática de pesquisa: quem ou que participará do estudo, por que meios e circunstâncias ou com que técnicas ou instrumentos de coleta de dados mediante que procedimentos de coleta e análise de dados.

Mediante a esse contexto, a seguir aborda-se uma descrição das características dos dados como o Locus da Pesquisa, as análises realizadas e o público alvo. Buscou-se analisar as variáveis visualizadas em campo aprofundando as etapas construídas da pesquisa.

5.1 Locus da Pesquisa

A instituição abordada da pesquisa constitui-se em um dos programas do Governo do Estado do Ceará, denominado “Projeto Primeiro Passo”. O Governo do Estado do Ceará, na busca de desenvolver estratégias inovadoras que gerem impacto na superação da pobreza e desigualdade entre os jovens, implantou o Projeto conciliando modernidade com inclusão social. Foi criado em 1995, sendo, inicialmente, chamado de Núcleo de Iniciação ao Trabalho Educativo (NITE), desempenhando a função de gente de integração social, objetivando canalizar esforços para inserção de adolescentes e jovens em situação de “risco pessoal e social no mercado de trabalho”.

O Projeto Primeiro Passo, desenvolvido pela Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social (STDS) do Governo do Estado do Ceará, está vinculado a Coordenadoria de Promoção do Trabalho e Renda desta setorial. O Projeto é financiado pelo Fundo Estadual de Combate à Pobreza (FECOP). A área de abrangência do Projeto é Fortaleza e Região Metropolitana (RMF), assim como o interior do estado, atendendo assim as 8 (oito) macrorregiões administrativas do estado do Ceará (CARTILHA DA INSTITUIÇÃO, 2019).

O Projeto Primeiro Passo busca em sua metodologia desenvolver estratégias inovadoras que gerem impacto na superação da pobreza e desigualdade, a partir do potencial identificado, conciliando modernidade com inclusão social.

O público-alvo do Projeto Primeiro Passo é formado por adolescentes e jovens incluídos na faixa etária de 16 a 24 anos, com renda familiar *per capita* igual ou inferior a ½ salário mínimo, em situação de risco pessoal e social estudantes da escola pública.

Esse projeto proporciona experiências significativas para o crescimento profissional dos jovens oriundos da rede pública de ensino do Estado do Ceará. O objetivo do projeto visa inserir estes jovens em um ambiente profissional, viabilizando o desenvolvimento de suas competências sociais e profissionais, como também prepará-los para o mercado de trabalho, ampliando as oportunidades de inserção no mundo do trabalho.

O Projeto Primeiro Passo foi idealizado objetivando desenvolver ações de cidadania, atividades culturais e esportivas, educação social e profissional, para adolescentes e

jovens de baixa renda, estimulando o protagonismo juvenil, a corresponsabilidade, a vivência no mundo trabalho, proporcionando, assim, a melhoria na qualidade de vida do público focalizado.

O Projeto define como objetivos prioritários: 1) Proporcionar aos jovens “preparação para a vida”, através de programação de atividades que visam desenvolver a capacidade de relacionamento dos jovens com eles mesmos, com a família, com a sociedade, com o mundo e o planeta; 2) Possibilitar à criação de competências duráveis, em 90% dos jovens participantes do projeto, focalizando aspectos relevantes para a melhoria da qualidade e preservação da vida, autodesenvolvimento e potencialização de vocações e missões pessoais para a construção de uma sociedade mais digna; 3) Promover qualificação profissional e social para jovens de acordo com as potencialidades dos municípios e as possibilidades de inserção no mundo trabalho nos municípios do Estado onde o projeto for implantado; 4) Contribuir para elevação da escolaridade realizando oficinas pedagógicas que desenvolvam o raciocínio lógico, a leitura e interpretação de textos.

Atualmente, o Projeto se desenvolve por meio de três linhas de ação, quais sejam: Jovem Aprendiz, Jovem bolsista e Jovem estagiário (Financiado com recurso do FECOP). No entanto, nosso foco de pesquisa nesse trabalho é voltado para a linha de ação do Jovem Aprendiz.

O Jovem Aprendiz é voltado para adolescentes na faixa etária de 16 a 22 anos, estudantes ou egressos da rede pública de ensino, com renda familiar per capita de até meio salário mínimo. O Projeto oferta de formação inicial e continuada em programas de aprendizagem com oferta de cursos nas áreas de assistente administrativo, assistente de produção, assistente de comércio e assistente de logística. Destina-se aos jovens aprendizes concluintes do ensino médio a duração é de 11 meses com carga horária semanal de 29 horas, sendo cinco dias na empresa e dois dias de curso no contraturno, com mais uma aula extra ao mês. A remuneração é de 680,23 (seiscentos e oitenta reais e vinte e três centavos). Para os jovens aprendizes cursando o ensino médio, concluído, EJA e fundamental a duração é de 16 meses com carga horária semanal de 20 horas, sendo quatro dias na empresa, um dia de curso e quinzenalmente uma aula complementar.

Para a execução desta linha de ação, a Secretaria de Proteção Social Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos – SPS, anualmente lança edital para escolha de entidades qualificadoras devidamente credenciadas junto ao Ministério do Trabalho e com cadastro ativo no Cadastro Nacional de Aprendizagem. As entidades vencedoras firmam

Termo de Colaboração com a SPS, que incluem, além da execução, Kit estudantil, instrutória, lanche, fardamento e material didático.

Dentre essas entidades, nos foi disponibilizado pela Secretaria uma entidade mais próxima aos pesquisadores e que tivessem o público alvo requerente: Jovem Aprendiz, cursando o ensino médio e que tivessem no campo de estágio.

5.2 Delineamento do instrumento

A temática dessa pesquisa sobre as variáveis de suporte material e psicossocial foram conhecidas através de leituras específicas do trabalho da autora Abbad (1999). A autora trabalhou em sua tese de doutorado “Um modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento no trabalho IMPACT”, publicada no ano de 1999. As características do instrumento da autora foram comprovadas com eficácia; o instrumento original é composto por 22 itens que formam três fatores. O primeiro grupo tem nove itens que se refere aos fatores situacionais de apoio e permite o participante avaliar o suporte gerencial e social. No segundo grupo, denominado *suporte material*, contém seis itens que se refere à qualidade, suficiência e disponibilidade de recursos materiais e financeiros.

A decisão de adaptar esse instrumento ao contexto pesquisa deveu-se à sua comprovada eficácia em medir suporte psicossocial e suporte material, variáveis preditivas de transferência de treinamento contempladas no modelo desta pesquisa.

De acordo com a autora do Modelo, Abbad (1999), os itens componentes do questionário já foram submetidos à validação estatística, por meio de análises fatoriais e análises de confiabilidade (Alpha de Cronbach) e revelou-se com alto índice de confiabilidade, de 0,90 (aproximadamente para 1.278 entrevistas) e 0,93 (aproximadamente para 600 entrevistados). A validação ocorreu no trabalho de pesquisa da autora do Modelo, para sua tese Doutorado em 1999, cuja pesquisa foi realizada no TCU – Tribunal de Contas da União, em Brasília.

Para a construção do nosso instrumento foi preservada a redação original dos itens, adaptando a realidade pesquisada apenas onde tinha as palavras “organização”, “trabalho” trocando para a palavra “estágio”. Para o presente estudo foram consideradas características de suporte a transferência baseada no modelo citado - IMPACT. Dentre seus sete componentes existentes reportaram a esse estudo somente dois considerados: as variáveis psicossociais e materiais.

Em relação à amplitude da escala de concordância da autora modelo, do tipo Likert de cinco pontos, a saber: 5 – concordo totalmente com a afirmativa; 4 – concordo com a afirmativa; 3 – não concordo e nem discordo da afirmativa; 2 – discordo um pouco da afirmativa; 1 – discordo totalmente da afirmativa. Adaptamos da seguinte forma para a nossa pesquisa: 0 – não sei responder; 1 – discordo totalmente; 2 – discordo parcialmente; 3 – não concordo, nem discordo; 4 – concordo parcialmente; 5 – concordo totalmente.

O instrumento do bloco A e C foram criados a partir de nossas leituras da realidade da pesquisa. O bloco A é voltado para o perfil dos participantes. Somente o instrumento da parte B relacionado às variáveis foi adaptado do modelo citado acima. É uma adaptação do instrumento-padrão desenvolvido por ABBAD na avaliação da organização e tem por objetivo medir o impacto, em amplitude ou largura, dos treinamentos.

No bloco C, nos aspectos qualitativos, temos três perguntas abertas que relacionam aspectos voltados para suporte material e psicossocial do projeto, logo a primeira pergunta do bloco C foi dividida em duas para as análises ficando a pesquisa com análise de quatro itens abertos proposto.

5.3 Técnica de análise de resultados

A matriz de dados da pesquisa de campo foi analisada a partir de três etapas, tais como: perfil dos respondentes, análise quantitativa dos dados e análise qualitativa dos dados. Para isso, utilizamos o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), em sua versão 20.0 para *Windows* a fim de analisar os dados quantitativos, bem como aplicamos o *software Altas.ti 8* (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software – CAQDAS*), em sua versão 8.1, em português para *Windows* com o propósito de processar os dados qualitativos.

Em relação aos dados quantitativos, em particular, a escala de avaliação do tipo Likert, utilizamos as técnicas estatísticas multivariadas, envolvendo o alfa de Cronbach, o erro padrão da medida, o coeficiente de sensibilidade, a análise fatorial exploratória e a análise de regressão linear múltipla, seguindo a concepção de Field (2009) e Hair *et al.* (2009). Já no que diz respeito aos dados qualitativos, empregamos a técnica de análise de conteúdo seguindo a concepção de Bardin (2011).

Os dados foram apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos a fim de garantir o rigor metodológico, científico e consistente a fim de alcançar os objetivos da

pesquisa. A amostra da pesquisa foi por conveniência, uma vez, que foram convidados a participar da pesquisa os jovens do projeto que atendessem a dois filtros: 1) ser do Jovem Aprendiz (estar no ensino médio e ter entre 16 e 24 anos); 2) estar estagiando e fazendo o curso de treinamento no projeto. No total tínhamos uma turma de 96 jovens dividida entre as turmas de comércio e assistente administrativo, mas por motivo de ausência nos dias visitados conseguimos aplicar o questionário com 74 jovens presentes; os outros 22 não estavam presentes no dia das aplicações. A visita foi realizada no mês de junho em dois dias.

5.4 Descrição ética

Na coleta de dados a pesquisa considerou orientações éticas relacionadas aos respondentes. Em primeiro lugar foi solicitado através de ofício à liberação da mesma, logo após a liberação foi relatado no ato da aplicação sobre o sigilo dos respondentes na pesquisa, bem como os 74 jovens presentes responderam de maneira voluntária, sendo que os mesmos concordaram em participar sem receber ou fazer pagamentos relacionados à pesquisa. No próprio questionário não foi solicitado nome e, os participantes dessa forma foram mantidos em sigilo suas identidades, sendo apenas utilizada para os fins da pesquisa.

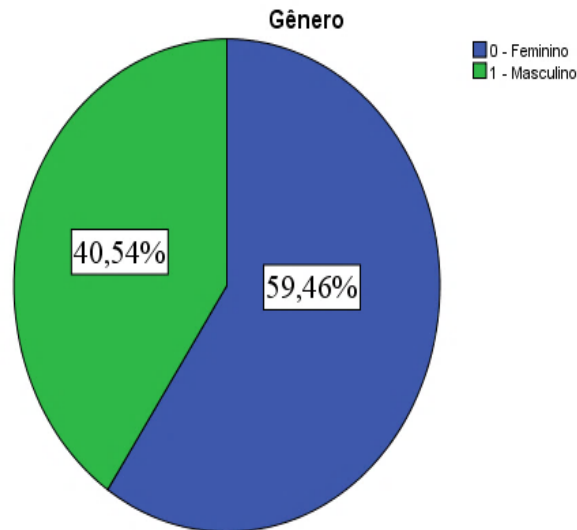
5.5 Análise dos dados

Os dados da pesquisa estão divididos em: 5.7.1 - perfil dos respondentes (gênero, idade, rendimento familiar, quantidade de pessoas na família), 5.7.2 - dados quantitativos (itens B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10, B11, B12, B13, B14, B15, B16, B17, B18, B19 e B20) e 5.7.3), e dados qualitativos (C1, C2, C3), como mostraremos a seguir.

5.5.1 Perfil dos respondentes

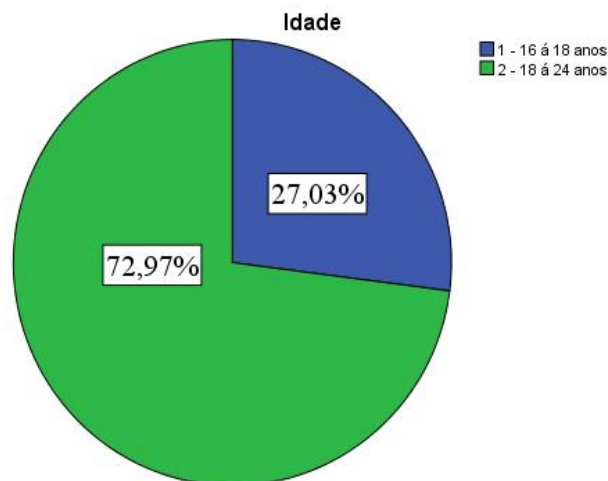
Dos 74 respondentes, 59,46% (n=44) são do sexo feminino e 40,54% (n=30) são do sexo masculino, conforme ilustra o gráfico 1. Na faixa etária, temos que 72,97 % (=54) correspondem o intervalo entre 18 a 24 anos de idade, sendo a sua maioria, enquanto 27,03% (n=20) correspondem o intervalo entre 16 e 18 anos, conforme destaca o gráfico 2.

Gráfico 1- Gênero



Fonte: Elaboração da autora.

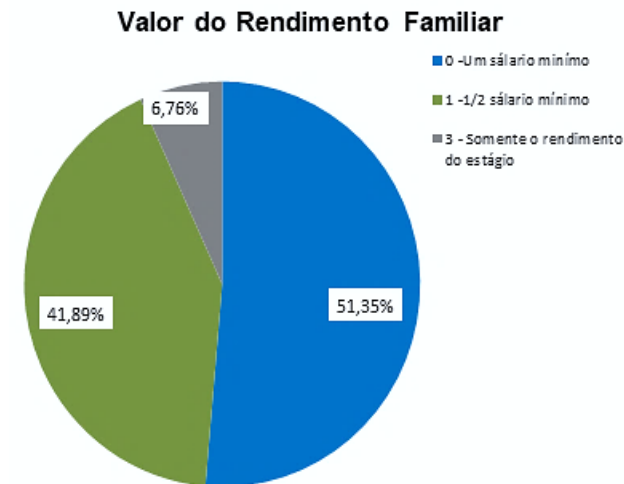
Gráfico 2- Idade



Fonte: Elaboração da autora.

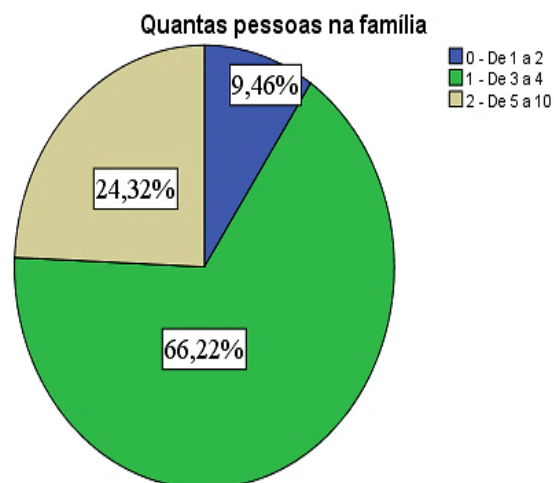
Em relação ao rendimento familiar, o Gráfico 3 a seguir mostra que 51,35% (n=38) recebe entre um ou mais de um salário mínimo, enquanto que 41,89% (n=31) recebe meio salário mínimo, bem como 6,76% (n=5) vive com apenas o valor da bolsa de estágio no valor de RS 678,0 reais. Quanto ao número de pessoas na família 66,22% (n=49) tem aproximadamente entre 3 e 5 pessoas na família, já 24,32% (n=18) tem entre 5 e 10 pessoas na família e finalmente 9,42% (n=7) tem entre 1 e 2 pessoas na família, segundo exibe o gráfico 4 a seguir.

Gráfico 3- Rendimento familiar



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 4 – Número de pessoas na família



Fonte: Elaboração da autora.

5. 6 Dados quantitativos

Os dados quantitativos foram analisados em três tipos: qualidade da escala de avaliação da escala Likert, análise fatorial exploratória da escala de avaliação, análise descritiva dos itens e análise de regressão linear múltipla.

5.6.1 Qualidade da escala de avaliação da escala Likert

A escala de avaliação do tipo Likert da presente pesquisa apresenta um total de 20 itens medidos, com cinco categorias de medidas (0- não sei responder; 1 – Discordo Totalmente; 2 – Concordo parcialmente; 3- Não concordo, nem discordo; 4 – Concordo Parcialmente e 5 – Concordo Totalmente). A fim de avaliar, inicialmente, a qualidade da escala, aplicamos duas técnicas estatísticas: α de Cronbach e a estatística do item total como sugerem Field (2009) e Hair *et al.* (2009).

Assim, a tabela que retrata o alfa de Cronbach dos 20 itens nos mostra que o α é igual a 0,896. Desse modo, o valor descrito está acima do indicado, pois Field (2009, p. 594) destaca que “[...] um valor de 0,7 – 0,8 é aceitável para o α de Cronbach e valores substancialmente mais baixos indicam uma escala não confiável”.

Tabela 1– Alfa de Cronbach dos 20 itens

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,896	0,897	20

Fonte: Elaboração da autora.

Além disso, calculamos a estatística do item total na escala de Likert dos 20 itens. Logo, observamos que dentre os 20 itens existe o item B18 que apresenta um valor de 0,01 (estatística do item total) que está abaixo do que é recomendado pela literatura, pois Field (2009, p. 598) afirma que “Numa escala confiável, todos os itens devem se correlacionar com o total [...], pois quaisquer valores menores que 0,3 [...] estão com problemas [...]”, como é destacado na tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Estatística do item total dos 20 itens

Item-Total Statistics		
	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B.1 Meu campo de estágio tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no curso	,618	,888
B.2 Os recursos materiais estão em boas condições de uso	,596	,889
B.3 Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no curso	,570	,890
B.4 Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	,426	,893
B.5 As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o que aprendi no curso.	,573	,889
B.6 O local onde faço estágio, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi no curso.	,638	,887
B.7 Fornece recursos em quantidades suficientes	,541	,890
B.8 A instituição do projeto fornece os recursos materiais necessários	,541	,891
B.9 As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz de novas habilidades	,637	,887
B.10 O local de estágio é adequado à aplicação de um novo aprendizado	,452	,893
B.11 Tenho tido oportunidades de usar no meu estágio as habilidades que aprendi no curso.	,561	,890
B.12 Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no curso	,542	,890
B.13 Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu estágio, o que aprendi no curso.	,611	,888
B.14 Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas aprendizagens.	,665	,886
B.15 Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	,571	,889
B.16 Em meu ambiente de estágio, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no curso são levadas em consideração.	,633	,887
B.17 Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no estágio o que aprendi no curso.	,378	,895
B.18 No meu campo de estágio é ressaltado mais os aspectos negativos (ex: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.	,010	,905
B.19 Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no estágio as novas habilidades que aprendi no curso.	,440	,894
B.20 Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações de como fazê-lo.	,446	,893

Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, retiramos da nossa análise o item B18 (problema de formulação) e calculamos novamente a escala de avaliação agora com 19 itens que a priori estavam com boa qualidade. Para Bourdieu (1998), apreender os procedimentos da pesquisa é necessário examinar como ela procede, em vez de confiná-la na observância de um decálogo de processos que só devem, talvez, parecer avançados em relação a prática real na medida em que são definidos de antemão.

Tabela 3 - α de Cronbach dos 19 itens

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,905	,906	19

Fonte: Elaboração da autora.

Logo, percebemos que o valor de alfa de Cronbach da escala dos 19 itens foi igual a 0,905, alcançando um valor de qualidade superior aos da escala de 20 itens (analisados anteriormente, sendo $\alpha = 0,896$), bem como verificamos que a estatística do item total alcançou valores acima de 0,30, ou seja, variou entre [0,37; 0,649] como destaca a Tabela 4. Tais resultados destacam que existe qualidade satisfatória na formulação e composição dos 19 itens. Bonniol (2001) destaca que avaliar é, sobretudo, verificar se os objetivos da formação foram alcançados, assim a escolha dos critérios de avaliação e de indicadores a serem observados depende necessariamente dos objetivos da própria formação.

Tabela 4 - Estatística do item total dos 19 itens

Item-Total Statistics		
	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
B.1 Meu campo de estágio tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no curso	,605	,898
B.2 Os recursos materiais estão em boas condições de uso	,611	,899
B.3 Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no curso	,588	,899
B.4 Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	,427	,903
B.5 As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o que aprendi no curso.	,577	,899
B.6 O local onde faço estágio, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi no curso.	,649	,897
B.7 Fornece recursos em quantidades suficientes	,562	,899
B.8 A instituição do projeto fornece os recursos materiais necessários	,541	,900
B.9 As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz de novas habilidades	,632	,897
B.10 O local de estágio é adequado à aplicação de um novo aprendizado	,439	,903
B.11 Tenho tido oportunidades de usar no meu estágio as habilidades que aprendi no curso.	,568	,899
B.12 Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no curso	,552	,900
B.13 Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu estágio, o que aprendi no curso.	,600	,898
B.14 Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas aprendizagens.	,663	,896
B.15 Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	,569	,899
B.16 Em meu ambiente de estágio, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no curso são levadas em consideração.	,628	,897
B.17 Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no estágio o que aprendi no curso.	,370	,905
B.19 Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no estágio as novas habilidades que aprendi no curso.	,441	,904
B.20 Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações de como fazê-lo.	,453	,902

Fonte: Elaboração da autora.

Após isso, calculamos a partir da Tabela 5 outros testes estatísticos sobre a escala de avaliação dos 19 itens, são eles: o erro padrão da estimativa que igual a 5; erro padrão da estimativa que corresponde, em porcentagem da amplitude do item, que é igual 5,2%; e o coeficiente de sensibilidade na normal padrão (csz) = 3,1. Os resultados confirmam o que foi apresentado anteriormente, ou seja, indicando índices de qualidade satisfatória na composição dos itens da escala de avaliação dos 19 itens.

Tabela 5 – Valores da ANOVA

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
Between People		906,082	62	14,614		
Within People	Between Items	189,621	18	10,534	7,558	,000
	Residual	1555,537	1116	1,394		
	Total	1745,158	1134	1,539		
Total		2651,240	1196	2,217		
Grand Mean = 3,50						

Fonte: Elaboração da autora.

5.6.2 Análise fatorial exploratória da escala de avaliação dos 19 itens

Utilizamos a análise fatorial exploratória a partir do método de componentes principais, pois a escala Likert de avaliação dos 19 itens possui uma multiplicidade em suas semânticas. Desse modo, essa técnica multivariada possibilita conforme Hair *et al.* (2009, p. 104) “[...] encontrar um modo de condensar (resumir) informação contida em diversas variáveis originais em um conjunto menor de novas dimensões compostas ou variáveis estatísticas (fatores) com a perda mínima de informações [...]” Logo, a fim de atender seus pressupostos calculamos: o KMO; o teste de esfericidade; a matriz anti-imagem de correlações; as comunalidades dos itens; a variância total explicada; o scree plot; e matriz de componente rotativa. Assim, percebemos que não houve nenhuma violação, pois atendemos de maneira satisfatória. Os resultados apresentados estão expressos a seguir.

Tabela 6 – Teste de KMO e Bartlett

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,799
Teste de esfericidade de Bartlett	Chi-quadrado aprox.	584,635
	Df	171
	Sig.	0,000

Fonte: Elaboração da autora.

No que diz respeito ao teste para a adequação da amostra, verificamos que a amostra formada por 74 jovens do Projeto Primeiro Passo esta classifica como boa (FIELD, 2009; HAIR *et al.*, 2009), pois tanto o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é igual 0,799; o teste de esfericidade de Bartlett é significativo ($p < 0,05$) e a matriz anti-imagem passou a variar entre [0,688; 0,892], como mostra a Tabela 7.

Tabela 7– Matrizes Anti-Imagem das correlações

Matrizes anti-imagem											
		B.1	B.2	B.3	B.4	B.5	B.6	B.7	B.8	B.9	B.10
Correlação anti-imagem	B.1	,892 ^a	-	,040	-	-	-	,155	-	-	-
	B.2	,234	,811 ^a	-	-	,297	,029	-	-	,123	-
	B.3	,040	,226	,792 ^a	-	-	-	,097	,052	-	-
	B.4	,115	,230	,335	,836 ^a	-	-	,196	-	,000	,126
	B.5	,200	,297	,357	,122	,700 ^a	-	-	,075	-	,187
	B.6	,139	,029	,363	,016	,067	,886 ^a	,022	-	-	-
	B.7	,155	,319	,097	,196	,529	,746 ^a	,022	-	-	-
	B.8	,098	,109	,052	,077	,075	,214	,043	,869 ^a	-	,203
	B.9	,145	,123	,019	,000	,078	,066	,198	,217	,835 ^a	-
	B.10	,256	,227	,013	,126	,187	,165	,105	,203	,160	,795 ^a

Matrizes anti-imagem											
		B.11	B.12	B.13	B.14	B.15	B.16	B.17	B.19	B.20	
Correlação anti-imagem	B.11	,728 ^a	-,505	,092	,161	,152	,008	-	-	-,150	
	B.12	,505	,719 ^a	-,407	-	-,247	-	-	,096	,157	
	B.13	,092	-,407	,852 ^a	-	-,198	-	,142	-	,111	
	B.14	,161	-,156	-,265	,837 ^a	,038	-	,024	-	-,269	
	B.15	,152	-,247	-,198	,038	,819 ^a	,169	-	-	-,303	
	B.16	,008	-,058	-,152	-	,169	,814 ^a	-	,156	-,124	
	B.17	,122	-,130	,142	,024	-,149	-	,746 ^a	-	-,056	
	B.19	,361	,096	-,028	-	-,079	,156	-	,777 ^a	-,062	
	B.20	,150	,157	,111	-	-,303	-	-	-	,688 ^a	

a. Medidas de adequação de amostragem (MSA)

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação às comunalidades que constitui o quanto de variância comum há entre os itens admite-se que valores acima de 0,50 é considerado aceitável (FIELD, 2009; HAIR *et al.*, 2009). Logo, percebemos que as comunalidades após a extração alcançou valores entre [0,501; 0,730], indicando ser apropriada, conforme retrata a Tabela 8, a seguir.

Tabela 8 - Comunalidades

Variáveis destacadas	Inicial	Extração
B.1 Meu campo de estágio tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no curso	1,000	,634
B.2 Os recursos materiais estão em boas condições de uso	1,000	,620
B.3 Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no curso	1,000	,624
B.4 Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	1,000	,730
B.5 As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o que aprendi no curso.	1,000	,723
B.6 O local onde faço estágio, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi no curso.	1,000	,651
B.7 Fornece recursos em quantidades suficientes	1,000	,519
B.8 A instituição do projeto fornece os recursos materiais necessários	1,000	,516
B.9 As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz de novas habilidades	1,000	,668
B.10 O local de estágio é adequado à aplicação de um novo aprendizado	1,000	,694
B.11 Tenho tido oportunidades de usar no meu estágio as habilidades que aprendi no curso.	1,000	,676
B.12 Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no curso	1,000	,693
B.13 Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu estágio, o que aprendi no curso.	1,000	,612
B.14 Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas aprendizagens.	1,000	,649
B.15 Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.	1,000	,501
B.16 Em meu ambiente de estágio, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no curso são levadas em consideração.	1,000	,635

B.17 Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no estágio o que aprendi no curso.	1,000	,573
B.19 Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no estágio as novas habilidades que aprendi no curso.	1,000	,619
B.20 Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações de como fazê-lo.	1,000	,557
Método de extração: análise do componente principal.		

Fonte: Elaboração da autora.

Com relação à variação total explicada que compõe o nível de explicação do instrumento valores acima de 50% são considerados aceitáveis (HAIR *et al.*, 2009). Nesse sentido, observamos que a variação total para quatro componentes explica um valor de 62,596%, indicando ser favorável, conforme mostra a Tabela 9.

Tabela 9 – Variação total explicada

Com pone nte	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa	Total	% de variação	% cumulativa
1	7,199	37,890	37,890	7,199	37,890	37,890	3,603	18,965	18,965
2	2,081	10,953	48,843	2,081	10,953	48,843	3,248	17,093	36,058
3	1,420	7,472	56,315	1,420	7,472	56,315	3,094	16,282	52,340
4	1,193	6,281	62,596	1,193	6,281	62,596	1,949	10,257	62,596
5	,994	5,231	67,827						
6	,949	4,997	72,824						
7	,780	4,105	76,929						
8	,688	3,623	80,552						
9	,611	3,214	83,766						
10	,533	2,804	86,570						
11	,464	2,441	89,011						
12	,417	2,195	91,20						

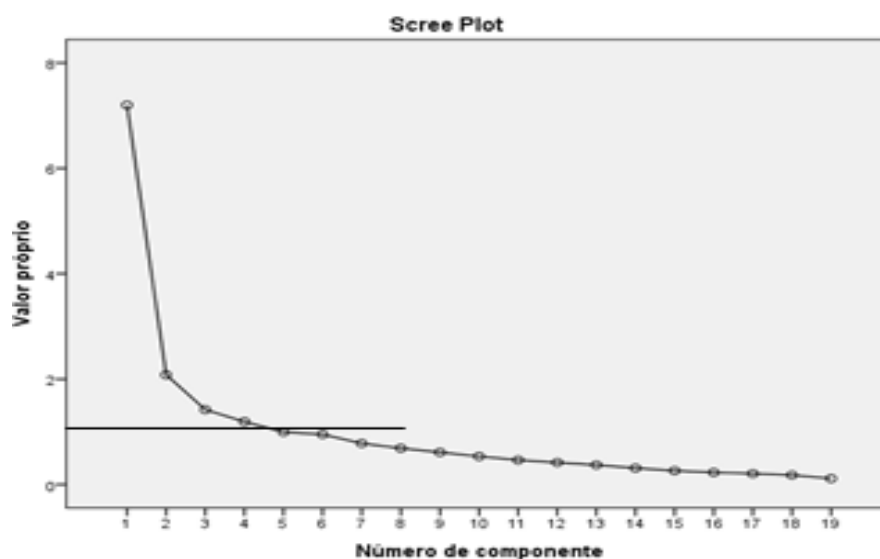
			6						
13	,371	1,951	93,157						
14	,311	1,636	94,793						
15	,262	1,377	96,170						
16	,228	1,202	97,372						
17	,207	1,089	98,461						
18	,179	,941	99,402						
19	,114	,598	100,000						

Método de extração: análise do componente principal.

Fonte: Elaboração da autora.

No que tange ao teste para a extração de fatores, verificamos que a escala de avaliação dos 19 itens poderá ser organizada em quatro fatores, pois Field (2009) destaca que sua recomendação é autovalores acima de 1. Tal situação é retratada no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Scree plot



Fonte: Elaboração da autora.

Por fim, em relação matriz rotacionada pelo método Varimax, como mostra a Tabela 10, observamos que seu compartilhamento das cargas fatoriais comprova a existência de quatro fatores a partir dos 19 itens. Logo, resolvemos nomeá-los conforme suas cargas fatoriais e naturezas semânticas, tais como:

- A. Fator 1- verde – B3; B4; B6; B10 – Instalações de infraestrutura da instituição – α de Cronbach igual 0,731 e estatística item total [0,342; 0,654];
- B. Fator 2- laranja – B11; B12; B13; B15; B16; B17 – Aplicação das habilidades do estagiário – α de Cronbach igual 0,822 e estatística item total [0,526; 0,693];
- C. Fator 3- azul – B5; B7; B8; B9 – Ferramentas de manuseio de trabalho institucional – α de Cronbach igual 0,784 e estatística item total [0,494; 0,655];
- D. Fator 4- amarelo – (B1; B2; B14; B19; B20) = Disponibilidade de recursos materiais da instituição e orientação pedagógica - α de Cronbach igual 0,705 e estatística item total [0,374; 0,591];

Tabela 10 - Matriz de componente rotativa

Rotated Component Matrix^a				
	Component			
	1	2	3	4
B.1 Meu campo de estágio tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no curso	,585		,444	,306
B.2 Os recursos materiais estão em boas condições de uso	,640			,356
B.3 Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no curso	,696			
B.4 Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.	,846			
B.5 As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o que aprendi no curso.	,440		,650	
B.6 O local onde faço estágio, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi no curso.	,608		,455	
B.7 Fornece recursos em quantidades suficientes			,636	
B.8 A instituição do projeto fornece os recursos materiais necessários			,637	
B.9 As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz de novas habilidades	,406		,693	
B.10 O local de estágio é adequado à aplicação de um novo aprendizado	,304			,764
B.11 Tenho tido oportunidades de usar no meu		,519	,610	

estágio as habilidades que aprendi no curso.				
B.12 Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no curso		,772		
B.13 Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu estágio, o que aprendi no curso.	,325	,693		
B.14 Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas aprendizagens.	,409	,613		,307
B.15 Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.		,598		
B.16 Em meu ambiente de estágio, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no curso são levadas em consideração.	,597	,435		
B.17 Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no estágio o que aprendi no curso.		,663		
B.19 Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no estágio as novas habilidades que aprendi no curso.		,506	,458	,302
B.20 Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações de como fazê-lo.		,314		,654

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 17 iterations.

Fonte: Elaboração da autora.

Os fatores achados na pesquisa nos mostram o contexto que Abbad (1999), que trata da incorporação dos novos conhecimentos e habilidades dos colaboradores através da organização e suas ferramentas como recursos essenciais para a melhoria de seu processo de aprendizagem na mesma. As atividades de treinamento e desenvolvimento representam hoje peças fundamentais na construção de um novo perfil de colaborador e ainda se tornam instrumentos eficazes de aprendizagem de novas habilidades exigidas pelas mudanças tecnológicas, sociais e econômicas.

Os itens nos relevam aspectos que relacionam o pensamento de Bourdieu (1998), em que ele diz que a sociedade seria uma estrutura estruturante na medida em que suas mais profundas relações estão constantemente sendo reestruturadas a partir das ações dos seus

indivíduos. Assim, a educação, concentra-se nas estruturas do pensamento dos indivíduos, e também nas manifestações externalizadas por suas ações.

5.6.3 Análise descritiva

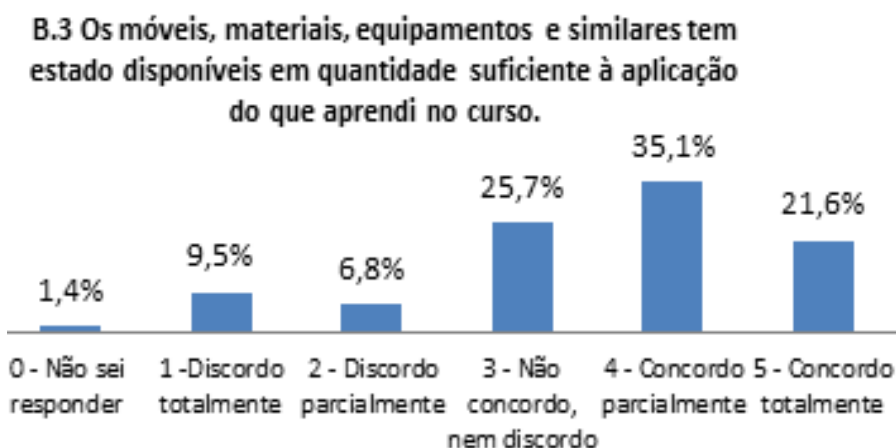
A análise descritiva dos 19 itens está organizada conforme as 4 categorias/fatores que foram obtidas na análise fatorial exploratória, sendo destacadas as respostas em porcentagem obtidas pelos 74 respondentes no nível de variação concordância e discordância.

5.6.3.1 Recursos materiais

Em relação ao fator 1 que trata instalações de infraestrutura da instituição temos os seguintes itens B3; B4; B6; B10.

O item B3 que trata da pergunta “Os móveis, materiais, equipamentos e similares tem estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no curso?” verificou que 1,4% (n=1) não sabe responder, 9,5% (n=7) discorda totalmente, 6,8% (n=5) discorda parcialmente, 25,7% (n=19) não concorda e nem discorda, 35,1% (n=26) concorda parcialmente e por fim 21,6% (n=16) concorda totalmente, como mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Frequência do item B3



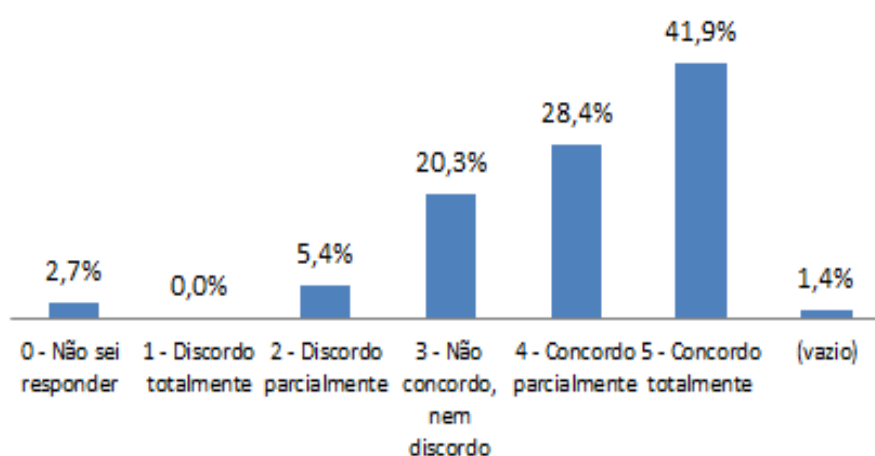
Fonte: Elaboração da autora.

Abbad (1999) ressalta que para que ações de treinamento tenham eficácia é necessário que haja um conjunto de avaliação no impacto do treinamento para fornecer informações sobre o retorno dos investimentos feitos em treinamento e ainda permitir auxiliar na definição de políticas de distribuição de recursos para instrução de seus colaboradores.

O item do B4 que trata da pergunta “Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso?”, verificou que 2,7% (n=2) não sabe responder, 5,4% (n=4) discorda parcialmente, 20,3% (n=15) não concorda e nem discorda, 28,4% (n=21) concorda parcialmente, 41,9% (n=31) concorda totalmente, 1,4% (n=2) não respondeu, como mostra o Gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 – Frequência do item B4

B.4 Os equipamentos,máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso

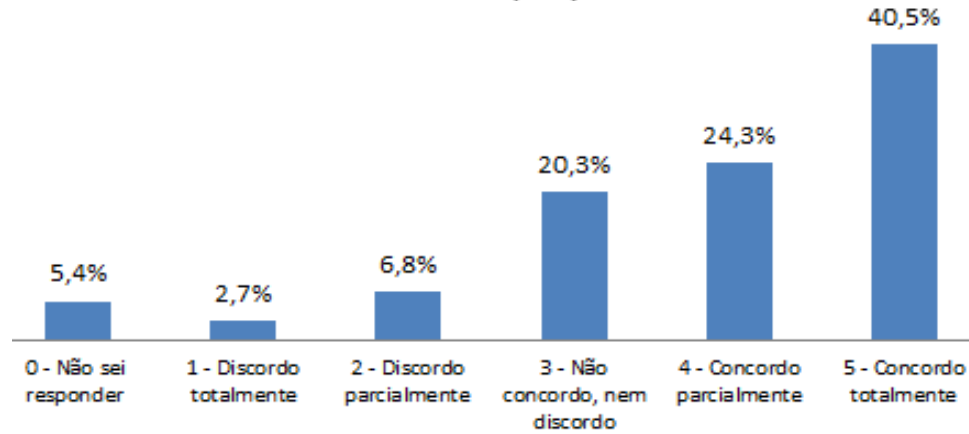


Fonte: Elaboração da autora.

O item do B6 que trata da pergunta “O local onde faço estágio, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi no curso?”, verificou que 5,4% (n=4) não sabe responder, 2,7% (n=2) discorda totalmente, 6,8% (n=5) discorda parcialmente, 20,3% (15) não concorda e nem discorda, 24,3% (n=18) concorda parcialmente, 40,5% (30) concorda totalmente, conforme aponta o Gráfico 8.

Gráfico 8 – Frequência do item B6

B.6 O local onde faço estágio, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/o nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi no curso.



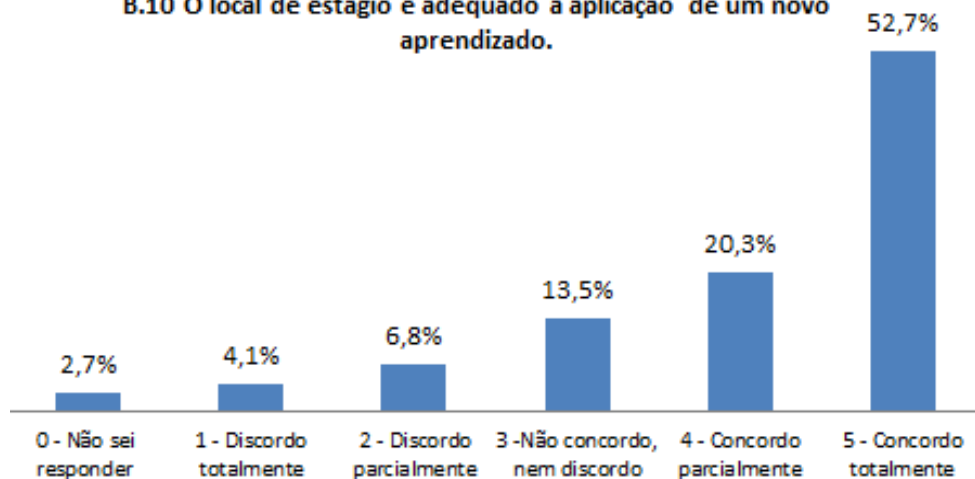
Fonte: Elaboração da autora.

O termo aprendizagem possui uma variedade de definições em Psicologia. Entretanto, de maneira geral, esse termo refere-se a um processo de mudanças que ocorre no indivíduo e que não é resultante de maturação, conceito que está associado à idade ou às fases da vida, mas sim da aprendizagem (PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2002).

O item B10 que trata da pergunta “O local de estágio é adequado à aplicação de um novo aprendizado?”, verificou que 2,7% (n=2) não sabe responder, 4,1% (n=3) discorda totalmente, 6,8% (n=5) discorda parcialmente, 13,5% (n=10) não concorda e nem discorda, 20,3% (n=15) concorda parcialmente, 52,7% (n=39) concorda totalmente, conforme aponta o Gráfico 9 a seguir.

Gráfico 9 – Frequência do item B10

B.10 O local de estágio é adequado à aplicação de um novo aprendizado.



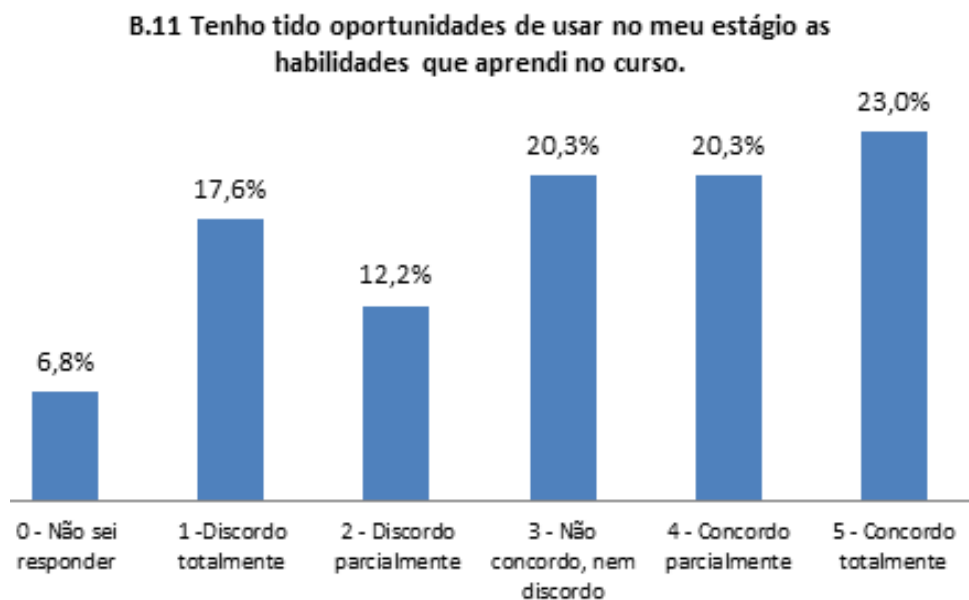
Fonte: Elaboração da autora.

5.6.3.2 Habilidades para a transferência no ambiente de treinamento

No que diz respeito ao fator 2 que aborda sobre a aplicação das habilidades do estagiário temos os seguintes itens: B11, B12, B13, B15, B16 e B17.

O item B11 que trata da pergunta “Tenho tido oportunidades de usar no meu estágio as habilidades que aprendi no curso?”, verificou que 6,8% (n=5) não sabe responder; 17,6% (n=13) discorda totalmente; 12,2% (n= 9) discorda parcialmente; 20,3% (15) não concorda e nem discorda; 20,3% (n=15) concorda parcialmente e 23,00% (n=17) concorda totalmente, conforme aponta o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Frequência do item B11

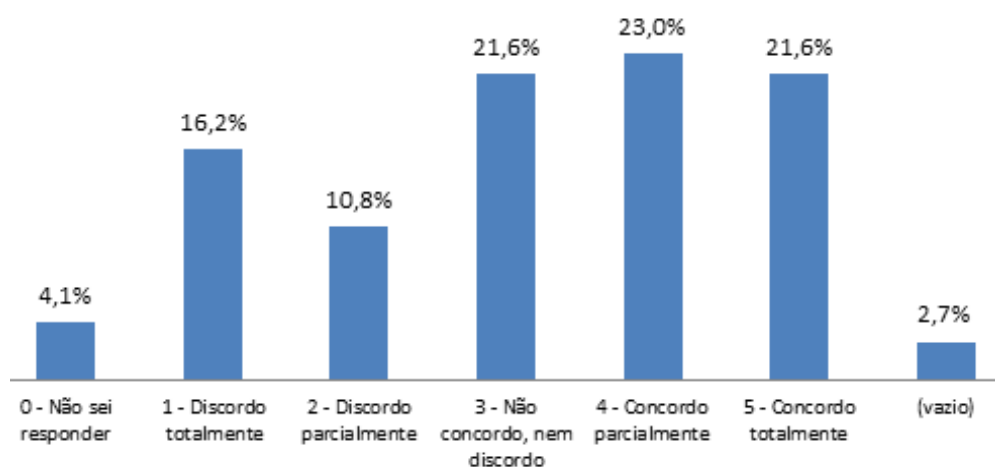


Fonte: Elaboração da autora.

O item B12 que trata da pergunta “Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no curso?”, verificou que 4,1 % (n=3) não sabe responder; 16,2% (n=12) discorda totalmente; 10,8% (n=8) discorda parcialmente; 21,6% (n=16) não concorda e nem discorda; 23% (n=17) concorda parcialmente e 21,6% (n=16) concorda totalmente e 2,7% (n=2) não respondeu, conforme aponta o Gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Frequência do item B12

B.12 Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no curso.



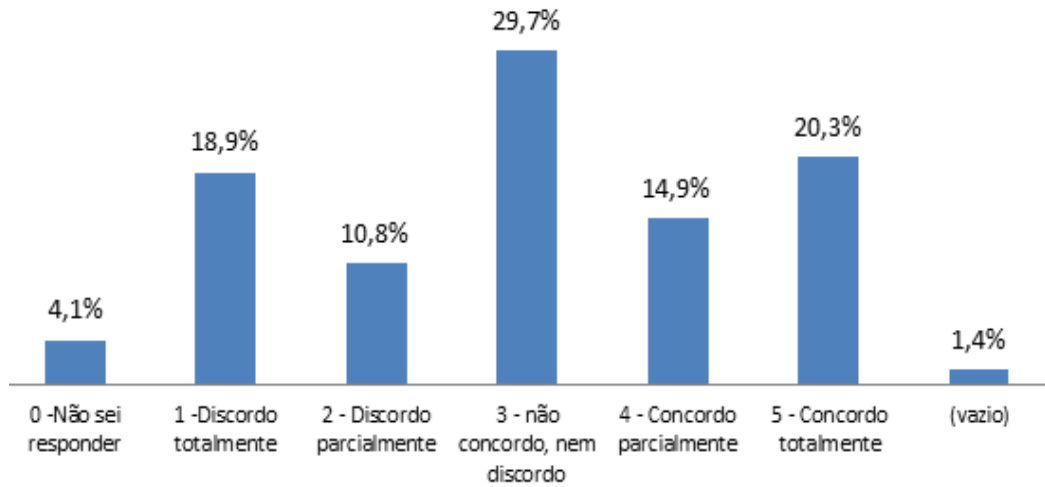
Fonte: Elaboração da autora.

O indivíduo, entendido pela ótica de Bourdieu, é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as posturas corporais, as aspirações relativas ao futuro profissional, dentre outros aspectos, tudo é socialmente constituído. A partir de sua formação inicial, em um ambiente social, os quais correspondem a uma posição específica na estrutura social, os sujeitos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição. Sendo assim, a estrutura social se perpetuaria, porque estes próprios sujeitos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típicas da posição estrutural na qual eles foram socializados. Isso retrata nos fatores destacados sobre habilidades e encorajamento.

O item B13 que trata da pergunta “Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu estágio, o que aprendi no curso?”, verificou que 4,1% (n=3) não sabe responder; 18,9% (n=14) discorda totalmente; 10,8% (n=8) discorda parcialmente; 29,7% (n=22) não concorda e nem discorda; 14,9% (n=11) concorda parcialmente; 20,3% (n=15) concorda totalmente e 1,4% (n=1) não respondeu, conforme aponta o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Frequência do item B13

B.13 Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu estágio, o que aprendi no curso.

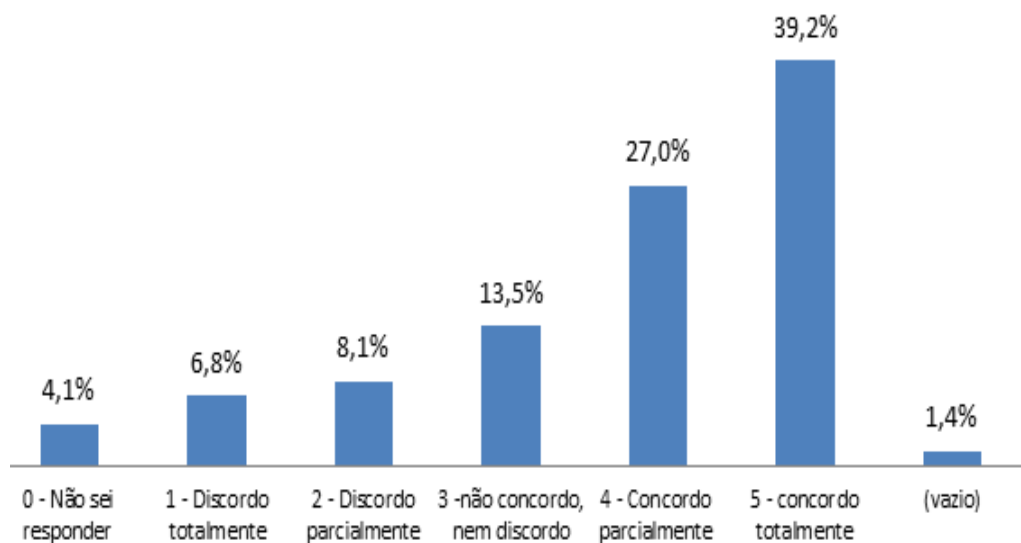


Fonte: Elaboração da autora.

O item B15 que trata da pergunta “Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho?”, verificou que 4,1% (n=3) não sabe responder; 6,8% (n=5) discorda totalmente; 8,1% (n=6) discorda parcialmente; 13,5% (n=10) não concorda e nem discorda; 27% (n=20) concorda parcialmente; 39,2% (n=29) concorda totalmente e 1,4% (n=1) não respondeu, conforme mostra o Gráfico 13 a seguir.

Gráfico 13 – Frequência do item B15

B.15 Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.

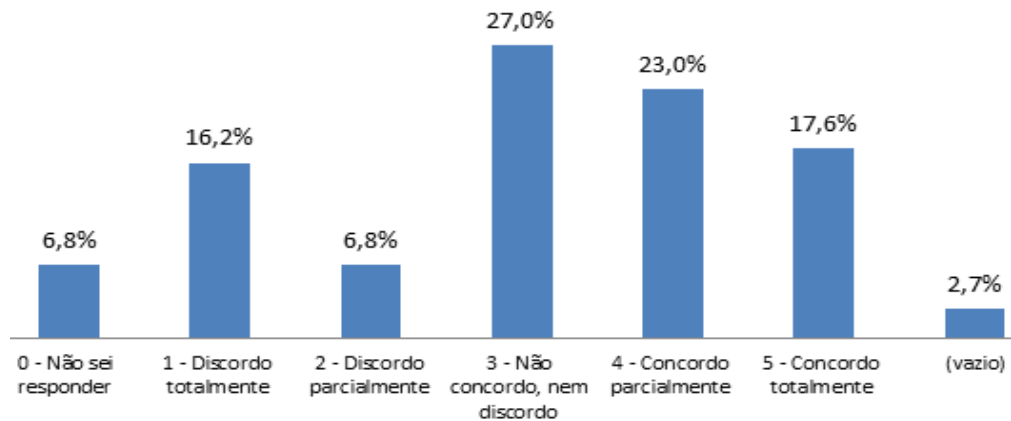


Fonte: Elaboração da autora.

O item B16 que trata da pergunta “Em meu ambiente de estágio, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no curso são levadas em consideração?”, verificou que 6,8% (n=5) não sabe responder; 16,2% (n=12) discorda totalmente; 6,8 % (n=5) discorda parcialmente; 27,00% (n=20) não concorda e nem discorda; 23,00% (n=17) concorda parcialmente; 17,6% (n=13) concorda totalmente, conforme mostra o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Frequência do item B16

B.16 Em meu ambiente de estágio, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no curso são levadas em considerações.

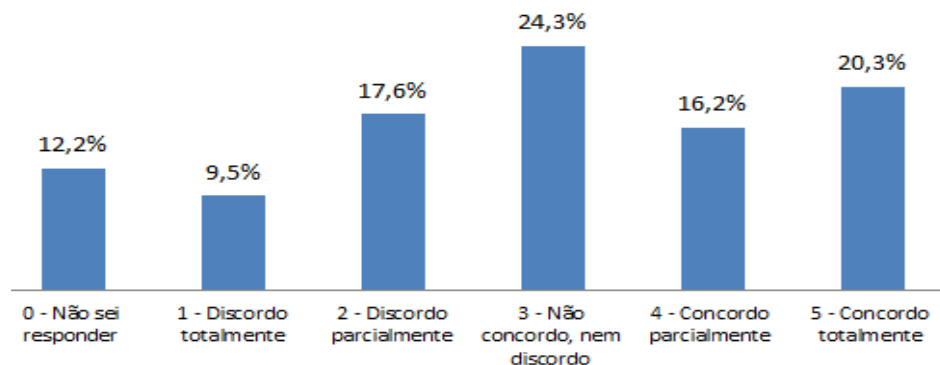


Fonte: Elaboração da autora.

O item B17 que trata da pergunta “Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no estágio o que aprendi no curso?”, verificou que 19,2% (n=9) não sabe responder; 9,5% (n=7) discorda totalmente; 17,6% (n=13) discorda parcialmente; 24,3% (n=18) não concorda e nem discorda; 16,2% (n=12) concorda parcialmente; 20,3% (n=15) concorda totalmente e 2,7% (n=2) não respondeu, conforme mostra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Frequência do item B17

B.17 Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no estágio o que aprendi no curso.



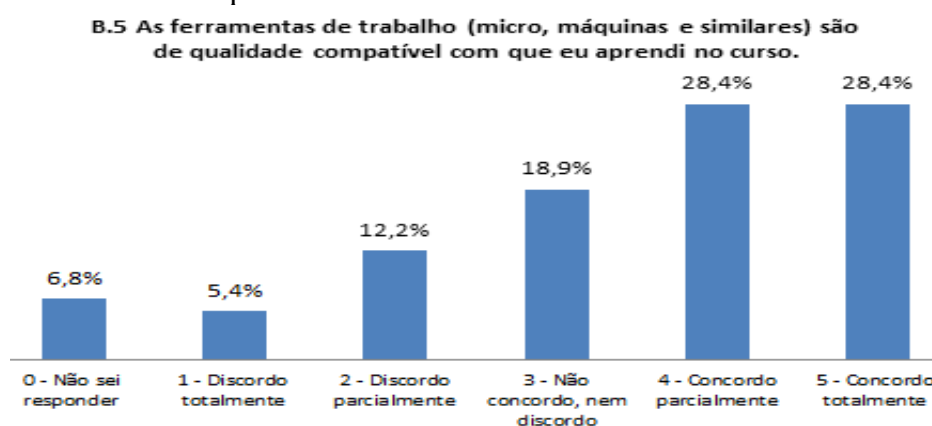
Fonte: Elaboração da autora.

5.6.3.3 Ferramentas de trabalho

No que tange ao fator 3 que aborda sobre as ferramentas de manuseio de trabalho institucional temos os seguintes itens: B5, B7, B8 e B9.

O item B5 que trata da pergunta “As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o que aprendi no curso?”, verificou que 6,8% (n=5) não sabe responder; 5,4% (n=4) discorda totalmente; 12,2% (n=9) discorda parcialmente; 18,9% (n=14) não concorda e nem discorda; 28,4% (n= 21) concorda parcialmente; 28,4% (n=21) concorda totalmente, conforme mostra o gráfico 16.

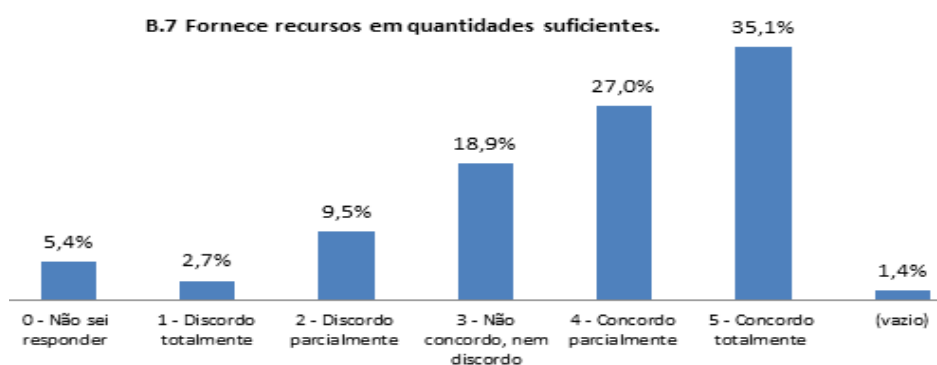
Gráfico 16 – Frequência do item B5



Fonte: Elaboração da autora.

O item B7 que trata da pergunta “Fornece recursos em quantidades suficientes?”, verificou que 5,4% (n=4) não sabe responder; 2,7% (n=2) discorda totalmente; 9,5% (n=7) discorda parcialmente; 18,9% (n=14) nem concorda e nem discorda; 27,00% (n=20) concorda parcialmente; 35,1% (n=26) concordam totalmente e 1,4% não respondeu, conforme mostra no Gráfico 17, a seguir.

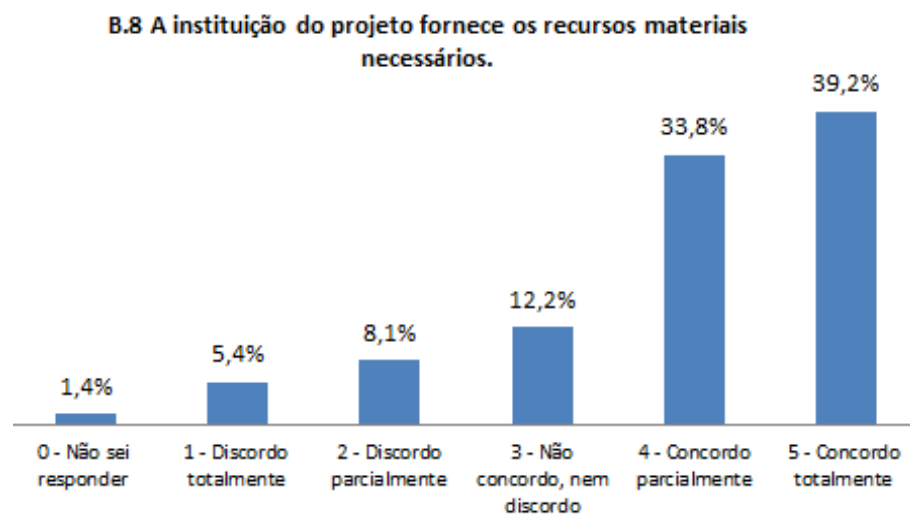
Gráfico 17 – Frequência do item B7



Fonte: Elaboração da autora.

O item B8 que trata da pergunta “A instituição do projeto fornece os recursos materiais necessários?”, verificou que 1,4% (n=1) não sabe responder; 5,4% (n=4) discorda totalmente; 8,1% (n=6) discorda parcialmente; 12,2% (n=9) não concorda e nem discorda; 33,8% (n=25) concorda parcialmente; 39,2% (n=29) concorda totalmente, conforme mostra o Gráfico 18.

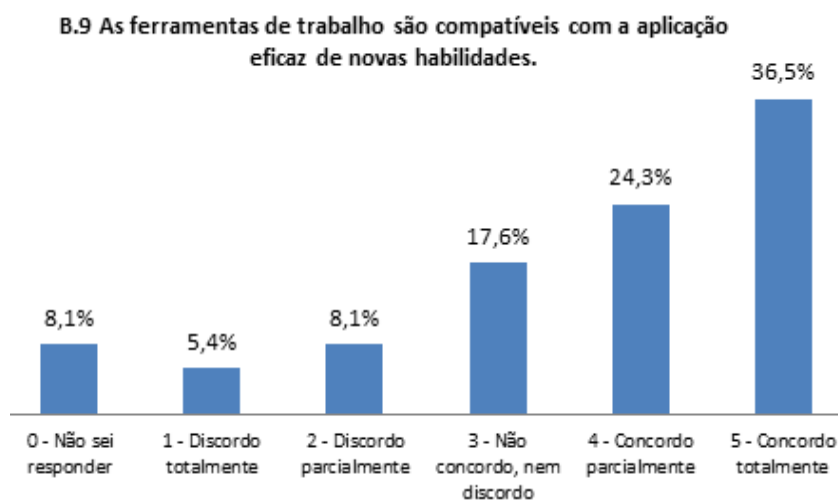
Gráfico 18 – Frequência do item B8



Fonte: Elaboração da autora.

O item B9 que trata da pergunta “As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz de novas habilidades?”, verificou que 8,1% (n=6) não sabe responder; 5,4% (n=4) discorda totalmente; 8,1% (n=6) discorda parcialmente; 17,6% (n=13) não concorda e nem discorda; 24,3% (n=18) concorda parcialmente; 36,5% (n=27) concorda totalmente, conforme mostra o Gráfico 19, a seguir.

Gráfico 19 – Frequência do item B9



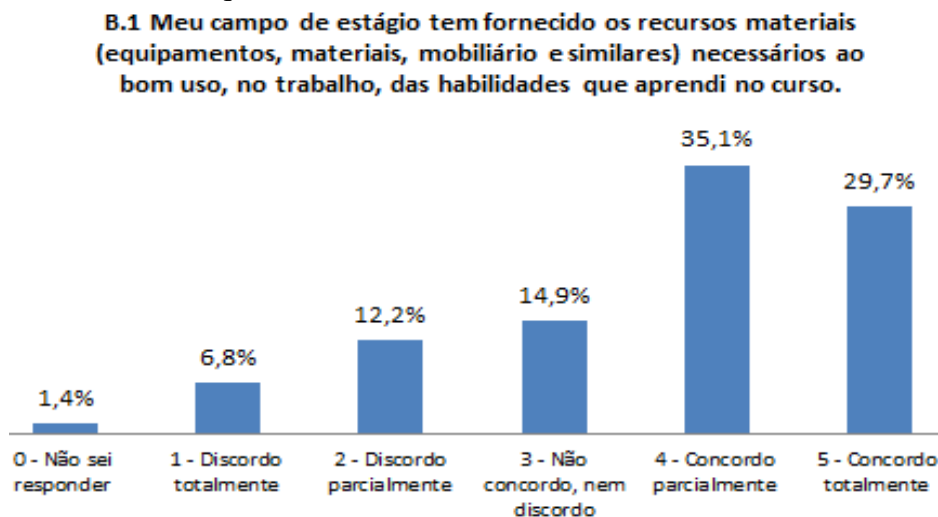
Fonte: Elaboração da autora.

5.6.3.4 Recursos materiais no campo de estágio e novas habilidades

No que concerne ao fator 4 que aborda sobre disponibilidade dos recursos materiais da instituição e orientação pedagógica os seguintes itens: B1, B2, B14, B19 e B20.

O item B1 que trata da pergunta “Meu campo de estágio tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no curso?”, verificou que 1,4% (n=1) não sabe responder; 6,8% (n=5) discorda totalmente; 12,2% (n=9) discorda parcialmente; 14,9% (n=11) não concorda e nem discorda; 35,1% (n=26) concorda parcialmente e 29,7% (n=22) concorda totalmente, conforme mostra o Gráfico 20.

Gráfico 20 – Frequência do item B1

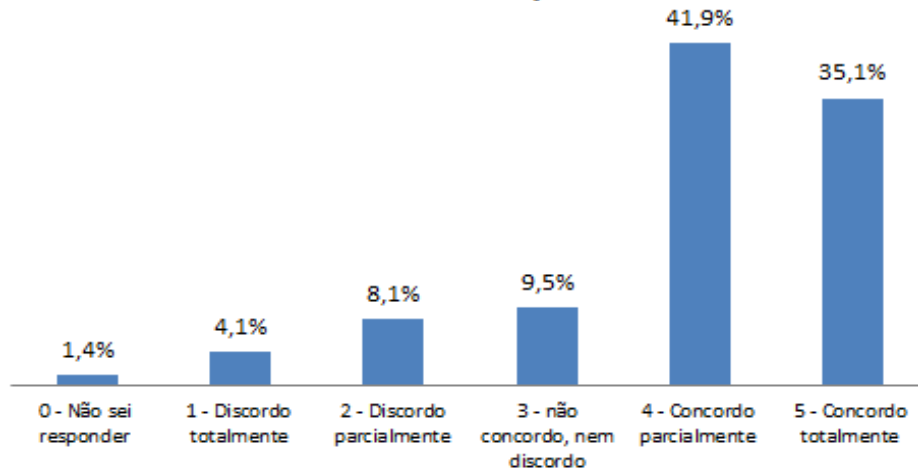


Fonte: Elaboração da autora.

O item B2 que trata da pergunta “Os recursos materiais estão em boas condições de uso?”, verificou que 1,4% (n=1) não sabe responder; 4,1% (n=3) discorda totalmente; 8,1% (n=6) discorda parcialmente; 9,5% (n=7) não concorda e nem discorda; 41,9% (n=31) concorda parcialmente e 35,1% (n=26) concorda totalmente, conforme mostra Gráfico 21.

Gráfico 21 – Frequência do item B2

B.2 Os recursos materiais estão em boas condições de uso.

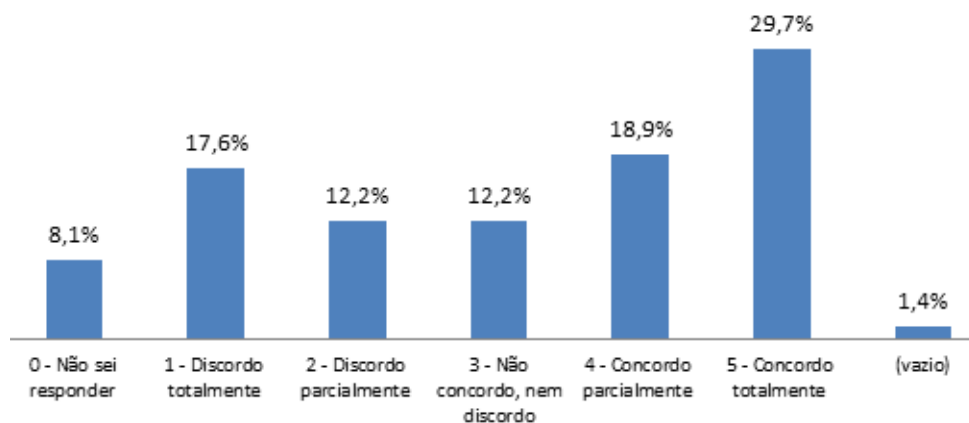


Fonte: Elaboração da autora.

O item B14 que trata da pergunta “Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas aprendizagens?”, verificou que 8,1% (n=6) não sabe responder; 17,6% (n=13) discorda totalmente; 12,2% (n=9) discorda parcialmente; 12,2% (n=9) não concorda e nem discorda; 18,9% (n=14) concorda parcialmente; 29,7% (n=22) concorda totalmente e 1,4% (n=1) não respondeu, conforme mostra o Gráfico 22.

Gráfico 22 – Frequência do item B14

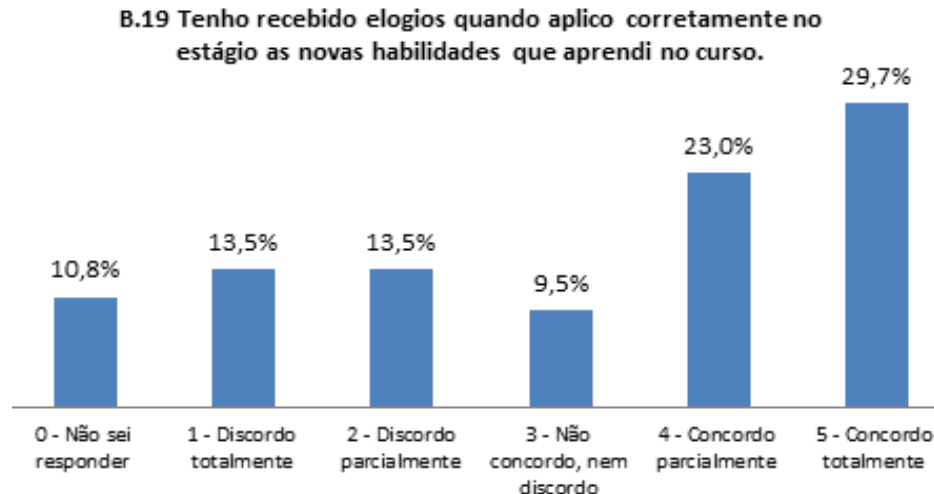
B.14 Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas aprendizagens.



Fonte: Elaboração da autora.

O item B19 que trata da pergunta “Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no estágio as novas habilidades que aprendi no curso?”, verificou que 10,8% (n=8) não sabe responder; 13,5% (n=10) discorda totalmente; 13,5% (n=10) discorda parcialmente; 9,5% (n=7) não concorda e nem discorda; 23,00% (17) concorda parcialmente; 29,7% (n=22) concorda totalmente, conforme mostra o Gráfico 23.

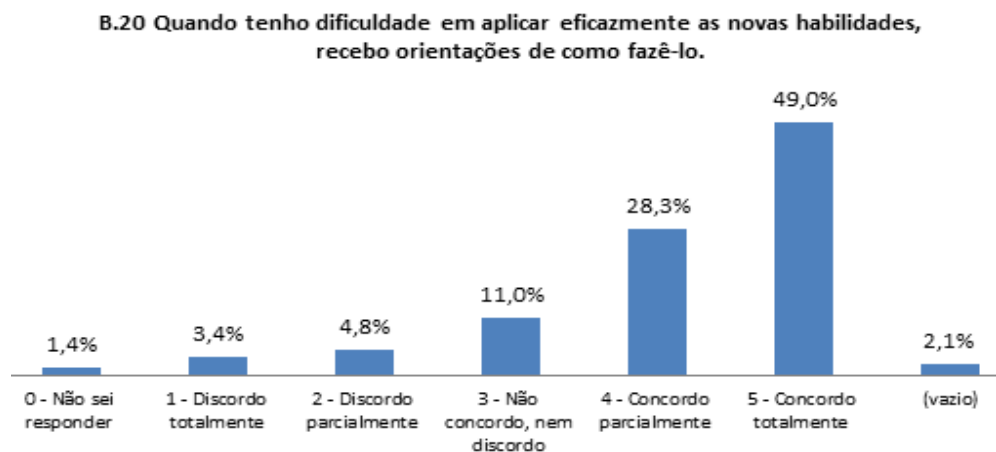
Gráfico 23 – Frequência do item B19



Fonte: Elaboração da autora.

O item B20 que trata da pergunta “Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações de como fazê-lo”, verificou-se que 2,7% (n=2) não sabem responder; 6,8% (n=5) discordam totalmente; 9,5% (n=7) não concordam e nem discordam; 21,6% (n=16) concordam parcialmente; 55,4% (n=41) concordam totalmente e 4,1% (n=3) não responderam, conforme mostra o Gráfico 24.

Gráfico 24 – Frequência do item B20



Fonte: Elaboração da autora.

É possível perceber dentre todos os fatores citados a similaridade do contexto de novas habilidades, ferramentas e processos de transferência de treinamento entre ambos. Abbad e Sallorenzo (2001) ressaltam que há evidências empíricas mostrando, por exemplo, que uma habilidade aprendida em treinamento não é, muitas vezes, transferida para o trabalho por falta de apoio organizacional. Para compreender os fenômenos da transferência e aprendizagem organizacional, que geram o impacto do treinamento no trabalho é preciso considerar algumas variáveis como apoio organizacional, uso de novas habilidades no trabalho e suas ferramentas.

5.8 Regressão linear múltipla

A fim de avaliar a influência (positiva ou negativa) dos 4 fatores significativos, optamos em aplicar uma técnica estatística denominada regressão linear múltipla. Desse modo, supõe um modelo linear múltiplo fixando como variável dependente – o escore total e como variáveis independentes o escore fator 1, o escore fator 2, o escore fator 3 e o escore fator 4.

Observa-se na Tabela 11 que o modelo adere as variáveis pré-fixadas, pois conforme Fiel (2009, p. 196), “a ANOVA nos informa também se o modelo adere de forma significativa aos dados”.

Tabela 11 – Influência positiva ou negativa dos 4 fatores

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	16185,915	1	16185,915	294,801	,000 ^b
	Residual	3953,126	72	54,905		
	Total	20139,041	73			
2	Regression	18401,058	2	9200,529	375,860	,000 ^c
	Residual	1737,982	71	24,479		
	Total	20139,041	73			
3	Regression	19614,738	3	6538,246	872,926	,000 ^d
	Residual	524,303	70	7,490		
	Total	20139,041	73			
4	Regression	20139,041	4	5034,760	.	. ^e
	Residual	,000	69	0,000000		
	Total	20139,041	73			

a. Dependent Variable: Escore total

b. Predictors: (Constant), Escore fator 4

c. Predictors: (Constant), Escore fator 4, Escore fator 3

d. Predictors: (Constant), Escore fator 4, Escore fator 3, Escore fator 2

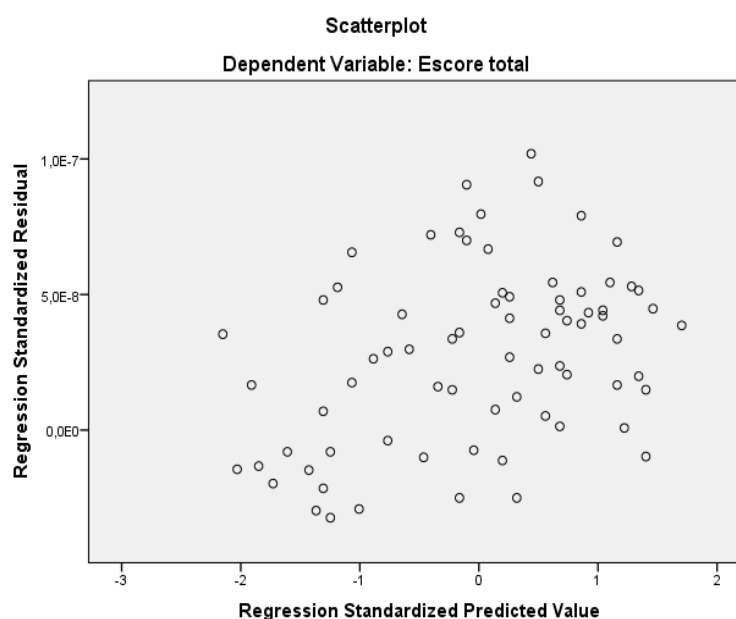
e. Predictors: (Constant), Escore fator 4, Escore fator 3, Escore fator 2, Escore fator 1

Fonte: Elaboração da autora.

Além disso, verificou-se que as condições que estruturam a regressão linear múltipla como tendo dessa vez como modelo suposto, ou seja, variável dependente “o Escore total” e como variáveis independentes o escore fator 1, o escore fator 2, o escore fator 3 e o escore fator 4. Assim, verificamos que seus pressupostos de estruturação foram atendidos, tais como: presença de linearidade, presença de homocedasticidade, inexistência de multicolinearidade, erros serem independentes e normalidade dos resíduos (FIELD, 2009; HAIR *et al.*, 2009).

No que diz respeito à existência de linearidade e homocedasticidade, observamos que esses dois pressupostos foram atendidos, pois observa-se no gráfico ZPRED versus ZRESID pontos aleatórios sobre o seu quadrante (FIELD, 2009; HAIR *et al.*, 2009), como destaca o Gráfico 25, a seguir.

Gráfico 25 – Existência de linearidade e homocedasticidade



Fonte: Elaboração da autora.

No que tange à inexistência de multicolinearidade verificou-se que os valores VIF estão entre [1,7; 3,08], sendo menores que 10, bem como os valores das tolerâncias estão entre [0,32; 0,58], sendo acima de 0,1, indicando adequação em ambos os pressupostos (FIELD, 2009; HAIR *et al.*, 2009), como mostra a Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 – Multicolinearidade

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
4	Escore fator 4	0,324	3,083
	Escore fator 3	0,580	1,723
	Escore fator 2	0,461	2,168
	Escore fator 1	0,484	2,066

a. Dependent Variable: Escore total

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação aos erros serem independentes, nota-se que esse pressuposto foi examinado pelo teste de *Durbin-Watson*, que possui um valor igual a 1,17, estando entre 1 e 2 (FIELD, 2009; HAIR *et al.*, 2009), como mostra a Tabela 12. Ademais, a explicação (R²) total do modelo 4 expôs um crescimento de 100% (Escore total), isto é, com a existência do modelo formado tendo como variável dependente “o Escore total” e como variáveis independentes o escore fator 1, o escore fator 2, o escore fator 3 e o escore fator 4, conforme retrata a Tabela 13, a seguir.

Tabela 13 – Resíduos independentes e explicação geral do modelo

Model Summary ^e										
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,90 ^a	,80	,80	7,41	,80	294,80	1,00	72,00	,00	
2	,96 ^b	,91	,91	4,95	,11	90,49	1,00	71,00	,00	
3	,99 ^c	,97	,97	2,74	,06	162,04	1,00	70,00	,00	
4	1,00 ^d	1,00	1,00	,00	,03	404503 390835 6629,50	1,00	69,00	,00	1,17

a. Predictors: (Constant), Escore fator 4

b. Predictors: (Constant), Escore fator 4, Escore fator 3

c. Predictors: (Constant), Escore fator 4, Escore fator 3, Escore fator 2

d. Predictors: (Constant), Escore fator 4, Escore fator 3, Escore fator 2, Escore fator 1

e. Dependent Variable: Escore total

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação à distância máxima de *Mahalanobis* é igual a 22,3, sendo menor que 25 para grandes amostras (FIELD, 2009); a distância máxima de *COOK's* é menor que 0,001 sendo menor que 1 (FIELD, 2009); e o valor médio que o teste de *Leverage* apontou é igual a 0,054, estando próximo do valor de 0,054 ($[k+1]/n = 5/74 = 0,067$, estando próximo (FIELD, 2009; HAIR et al., 2005), como mostra a Tabela 14.

Tabela 14 -Estatística dos resíduos

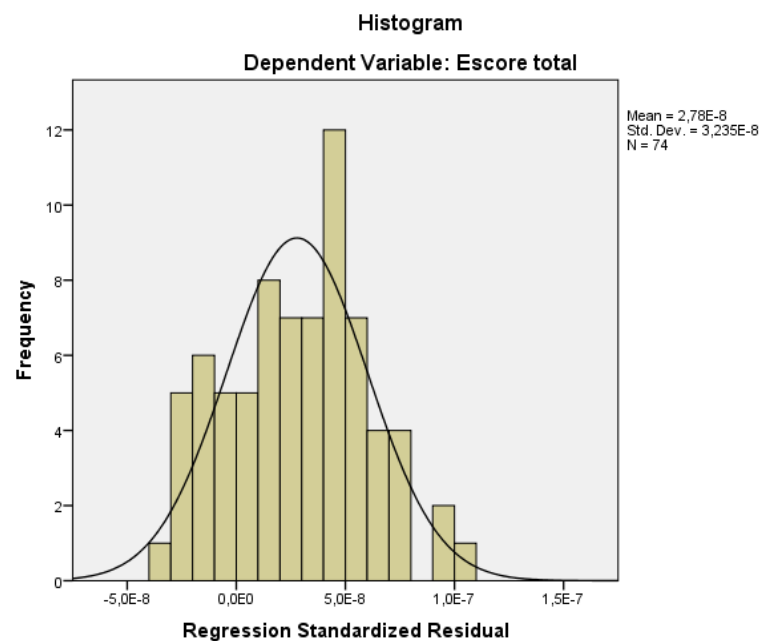
Residuals Statistics ^a					
	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Mahal. Distance	0,513	22,300	3,946	3,456	74
Cook's Distance	0,000	0,000	0,000	0,000	74
Centered Leverage Value	0,007	0,305	0,054	0,047	74

a. Dependent Variable: Escore total

Fonte: Elaboração da autora.

Com relação à existência de normalidade dos resíduos, o gráfico 26 mostra sua normalidade dos resíduos.

Gráfico 26 - Histograma dos resíduos



Fonte: Elaboração da autora.

Com relação aos coeficientes Betas que indicam “[...] uma ideia melhor da importância de um preditor para um modelo” (FIELD, 2009, p. 199), verificou-se que a magnitude dos fatores está organizada sequencialmente em: Fator 2 – Habilidades para a transferência no ambiente de treinamento (Beta = 0,40); Fator 4 – Recursos materiais no campo de estágio e novas habilidades (Beta = 0,307); Fator 3 – Ferramentas de trabalho (Beta = 0,267); e Fator 1 - Recursos materiais (Beta = 0,232), sendo que todos crescem positivamente ($B_{\text{fator 1}} = B_{\text{fator 2}} = B_{\text{fator 3}} = B_{\text{fator 4}} = + 1$), conforme apresenta a Tabela 15.

Tabela 15 – Coeficientes para os 3 fatores

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
4	(Constant)	1,013E-014	0,000000		0,000	1,000
	Escore fator 4	1,000	0,000	0,307	65408593,458	0,000
	Escore fator 3	1,000	0,000	0,267	76324538,874	0,000
	Escore fator 2	1,000	0,000	0,400	101665340,871	0,000
	Escore fator 1	1,000	0,000	0,232	60450660,116	0,000

a. Dependent Variable: Escore total

Fonte: Elaboração da autora.

Por outro lado, a escala de avaliação dos 19 itens nos proporciona destacar a existência de um modelo linear múltiplo que apresenta uma explicação total de 100%, assumindo como variável dependente “o Escore total” e como variáveis independentes “o escore fator 1, o escore fator 2, o escore fator 3 e o escore fator 4”. Logo, o nosso modelo linear múltiplo é formado pela equação (1) a seguir.

Figura 3 – Equação do modelo linear

$$\begin{array}{c}
 \text{Saída} = (\text{Modelo}) + \text{Erro} \\
 \Downarrow \\
 \text{Escore total} = 1,013 \cdot 10^{-14} + 1 \cdot \text{Escore fator 1} + 1 \cdot \text{Escore fator 2} + 1 \cdot \text{Escore fator 3} + 1 \cdot \text{Escore fator 4}
 \end{array} \quad (1)$$

Fonte: Elaboração da autora.

Nesse sentido, percebeu-se que o modelo linear múltiplo apresenta um crescimento positivo nas variáveis previsoras ($B_{\text{fator 1}} = B_{\text{fator 2}} = B_{\text{fator 3}} = B_{\text{fator 4}} = + 1$) sobre a variável dependente (score total), bem como possuem uma magnitude/peso para explicar em 100% o modelo linear da escala de avaliação formada pelos 19 itens que passam a estar nessa ordem: Fator 2 – Aplicação das habilidades do estagiário (Beta = 0,40); Fator 4 – Disponibilidade dos recursos materiais da instituição e orientação pedagógica (Beta = 0,307); Fator 3 – Ferramenta de manuseio de trabalho institucional (Beta = 0,267); e Fator 1 – Instalações de infraestrutura da instituição (Beta = 0,232).

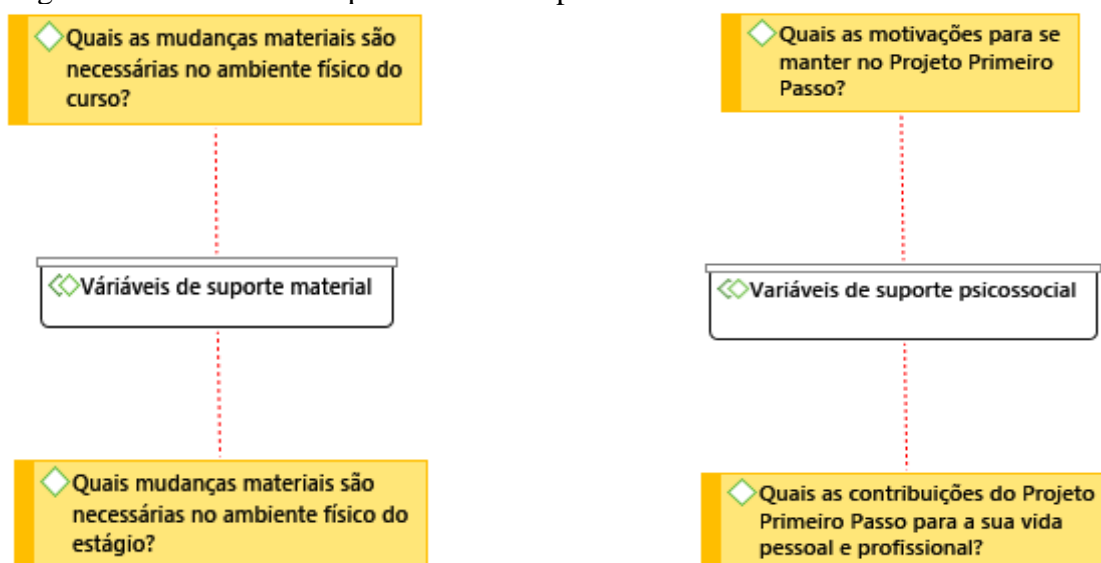
Tais fatores destacados na pesquisa quantitativa estão relacionados ao modelo proposto tanto do suporte material quanto do suporte psicossocial evidenciado pela autora Abbad (1999). Já a visão de Bourdieu quando fala do contexto do campo, nos traz contribuições dos aspectos relacionados ao ambiente cultural da organização, onde Bourdieu (1996) aponta que a lógica de funcionamento dos campos faz com que os diferentes possíveis constituídos desse espaço em um momento dado de tempo, possam aparecer os agentes incompatíveis de pontos de vista.

5.9 Aspectos qualitativos

Para a construção desse tópico foi criado redes e gráficos com base nas perguntas do questionário (Anexo 1) em que se basearam na literatura, sobretudo, as variáveis materiais e as variáveis psicossociais, sendo que essa tem demonstrado em sua composição as melhores preditoras de impacto e transferência de treinamento. Contudo, nessa pesquisa foi feito um recorte em tais variáveis (como foi relatado na parte quantitativa).

Diante desse contexto, construímos três perguntas abertas visando tratar dos aspectos matérias e psicossociais do Projeto Primeiro Passo. Contudo, resolveu-se dividir as respostas da primeira questão que trata da parte de suporte material em duas redes, pois os jovens aprendizes relataram tanto o campo do estágio quanto o campo da instituição/curso. Em seguida as outras duas perguntas estão relacionadas à parte de suporte psicossocial. Tais resultados estão descritos, preliminarmente, na Figura 4.

Figura 4 – Variáveis de suporte material e psicossocial



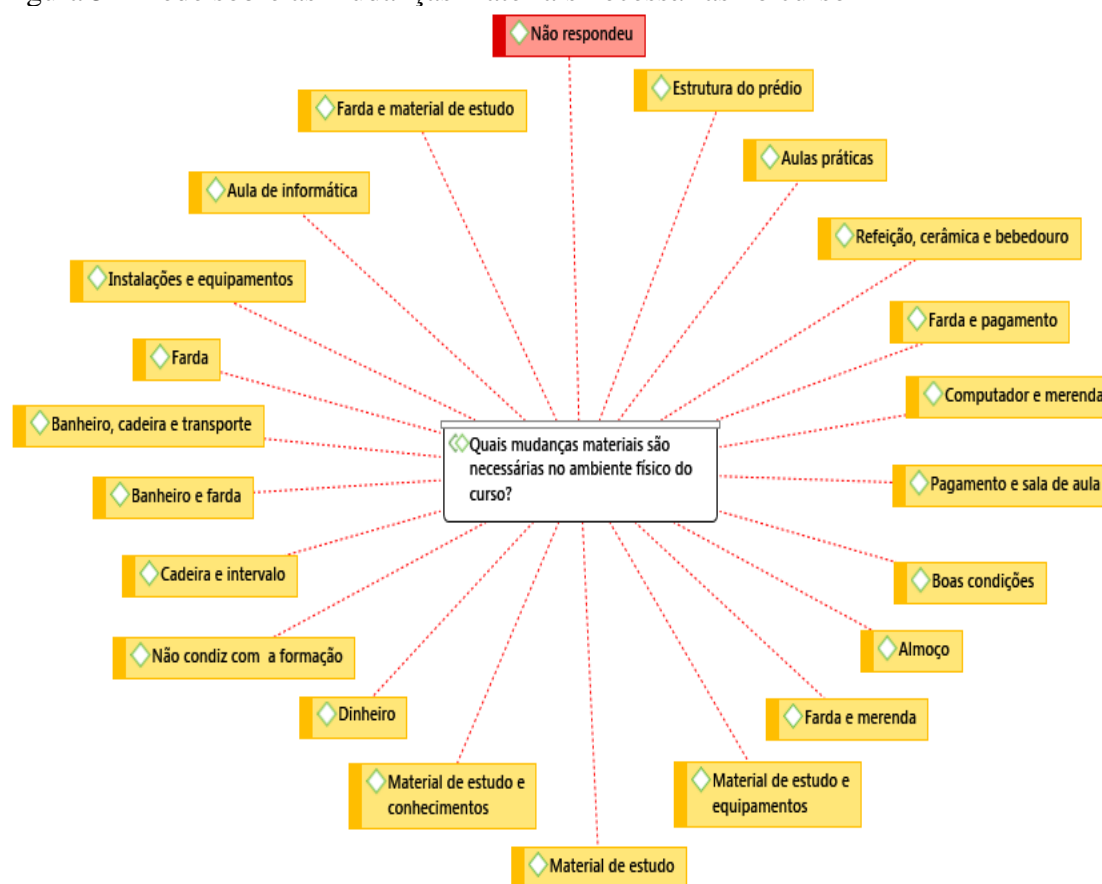
Fonte: Elaboração da autora.

5.9.1 Análise do suporte material

As variáveis de suporte material examinam o apoio material fornecido pela instituição de restringir ou facilitar a percepção de impacto do treinamento do trabalho, sendo que o suporte material avalia a qualidade, quantidade e a disponibilidade de recursos materiais e financeiros, também a qualidade e adequação do ambiente físico do local de trabalho (ABBAD, 1999).

No que diz respeito às mudanças materiais que são necessárias no ambiente físico do curso, notamos, por um lado que existem respostas que tratam sobre os recursos materiais, mas não são físicos e concretos: farda, materiais de estudo, pagamento em dias, aulas práticas no laboratório que funcione, porém dificultam a transferência de treinamento no ambiente institucional, pois são jovens com situações de vulnerabilidade social. Já as que são físicas e concretas foram destacadas como: cadeira acolchoada, ambiente, sala de aula, lousa, banheiros, material de estudo adequado, cerâmica, clima, eletricidade, computador, merenda, laboratório, ventilador, parede, mesa, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Rede sobre as mudanças materiais necessárias no curso

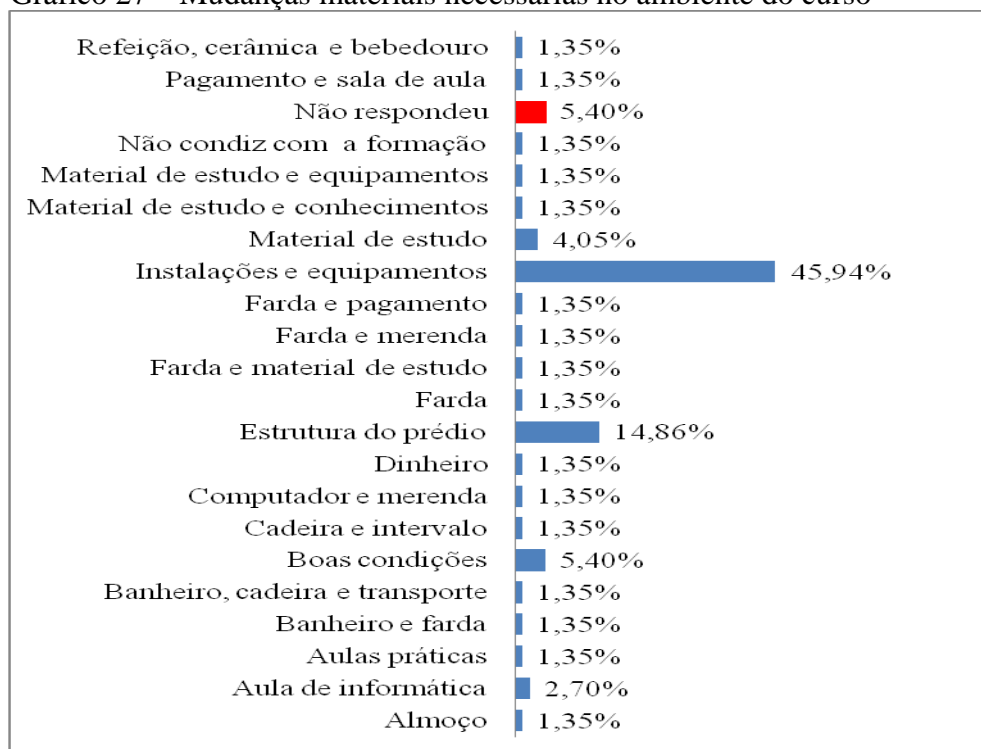


Fonte: Elaboração da autora.

Vale destacar que as variáveis ligadas ao interesse do jovem aprendiz em aplicar o que foi aprendido colabora para o manuseio dos recursos materiais de treinamento, isto é, a aprendizagem obtida sobre a ação de executar uma atividade (exemplo, no curso de Assistente Administrativo é necessário que o aprendiz tenha habilidade para locomoção de material), inserindo o participante do curso em situações reais de trabalho.

No entanto, nota-se que as variáveis de suporte material não apenas especifica somente o concreto, a parte física, mas tudo aquilo que está relacionado e que impede o treinamento de aprendizagem do jovem aprendiz, bem como no que foi evidenciado preliminarmente na análise quantitativa que destaca a orientação pedagógica. Todavia, as condições que não são físicas foram citadas no contexto das respostas, mostrando que a realidade condiz com o que a literatura cita. Todo esse contexto pode ser observado e está mensurado, conforme mostra o Gráfico 27, a seguir.

Gráfico 27 – Mudanças materiais necessárias no ambiente do curso



Fonte: Elaboração da autora.

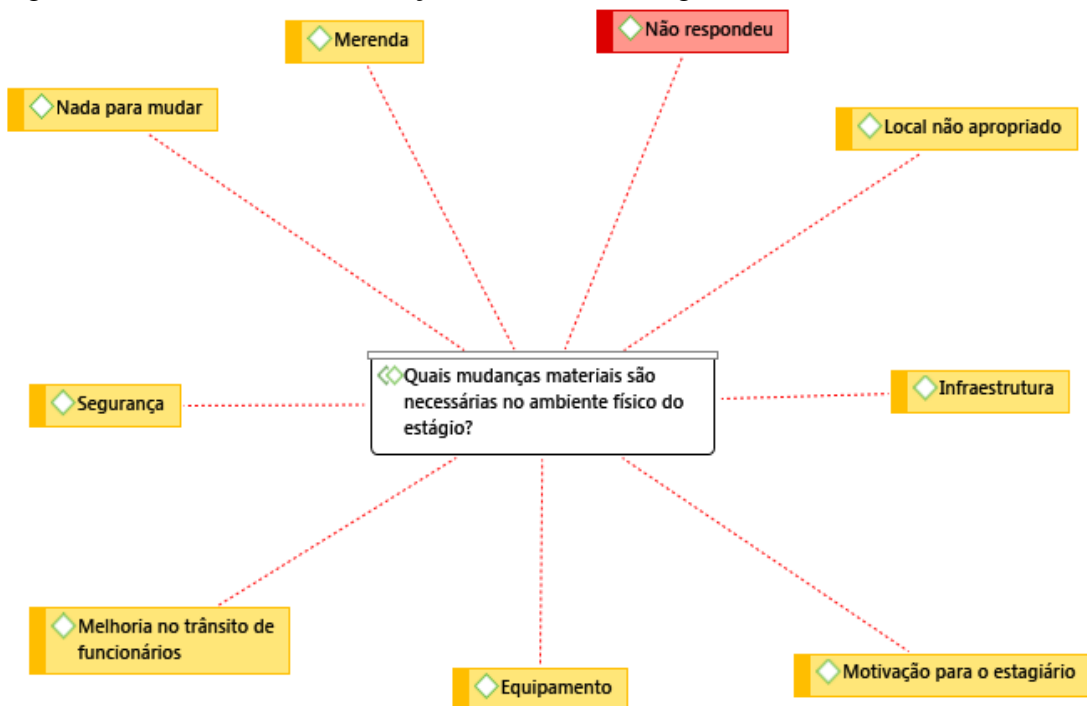
O Gráfico 27 destaca que dos 74 respondentes, 45, 94% (n=34) a maior porcentagem indagada pelos jovens, relatou problemas nas instalações e equipamentos, enquanto 14, 86% (n = 11) destacou a estrutura do prédio que necessita ser melhorada. Acredita-se que esse parece ser o caso do ambiente do curso em que instalações e equipamento podem interferir no processo de aprendizagem dos jovens, pois seria necessária uma adaptação de melhoria nos recursos de transferência do processo de aprendizagem, adaptando o processo de curso que deverão envolver a triagem que trabalhem os aspectos do cognitivo, do atitudinal e do psicomotor.

Diante disso, Abbad (2001) corrobora com tal situação, já que destaca em seus estudos que as condições materiais de suporte a transferência nem sempre são necessárias para o uso de novas habilidades no ambiente, mas certas habilidades dependem desses recursos para que ocorra um bom funcionamento no ambiente de trabalho. Vargas e Abbad (2006), por sua vez, corroboram com essa concepção e afirmam que a instrução é tida como a forma mais simples de estruturação de eventos de aprendizagem formal (instrução da instituição), pois é utilizada para a transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes simples por meio de eventos de curta duração que visam uma capacitação, tendo como

suporte teórico/prático as cartilhas, os manuais e os roteiros que envolvem a instrução operacional.

Em relação às mudanças materiais que são necessárias no ambiente físico do estágio, observamos que existem respostas que tratam sobre merenda, infraestrutura, motivação para o estagiário, segurança, não precisava mudar nada, melhoria no trânsito de funcionário e não respondeu, conforme retrata a Figura 6.

Figura 6 – Rede sobre as mudanças materiais no estágio



Fonte: Elaboração da autora.

Diante da Figura 6 percebemos que as respostas indagadas pelos jovens aprendizes no estágio tanto são similares ao que foi apresentado na parte de suporte material do ambiente do curso como foi evidenciado sobre os fatores da parte quantitativa, são eles: o fator 1 (instalações de infraestrutura da instituição) e o fator 4 (disponibilidade dos recursos materiais da instituição e orientação pedagógica). Tal articulação do curso *versus* estágio mostra uma necessária mudança no ambiente institucional uma vez que os recursos materiais são necessários para o manuseio e a instrumentalização da técnica sobre a operação do jovem aprendiz diante da realidade experimentada.

No entanto, apesar da maioria dos jovens não ter respondido (63,5% (n=47)) a indagação “Quais mudanças materiais são necessárias no ambiente físico?” notou-se que

14,86% (n=11) destacou que não existe necessidade de mudança, mas 8,1% (n= 6) reitera a mudança de equipamentos, seguido 5,4% (n=4) de motivação para o estagiário, bem como 2,7% (n=2) relatou a infraestrutura, como mostra o Gráfico 28.

Gráfico 28 – Mudanças materiais no ambiente do estágio



Fonte: Elaboração da autora.

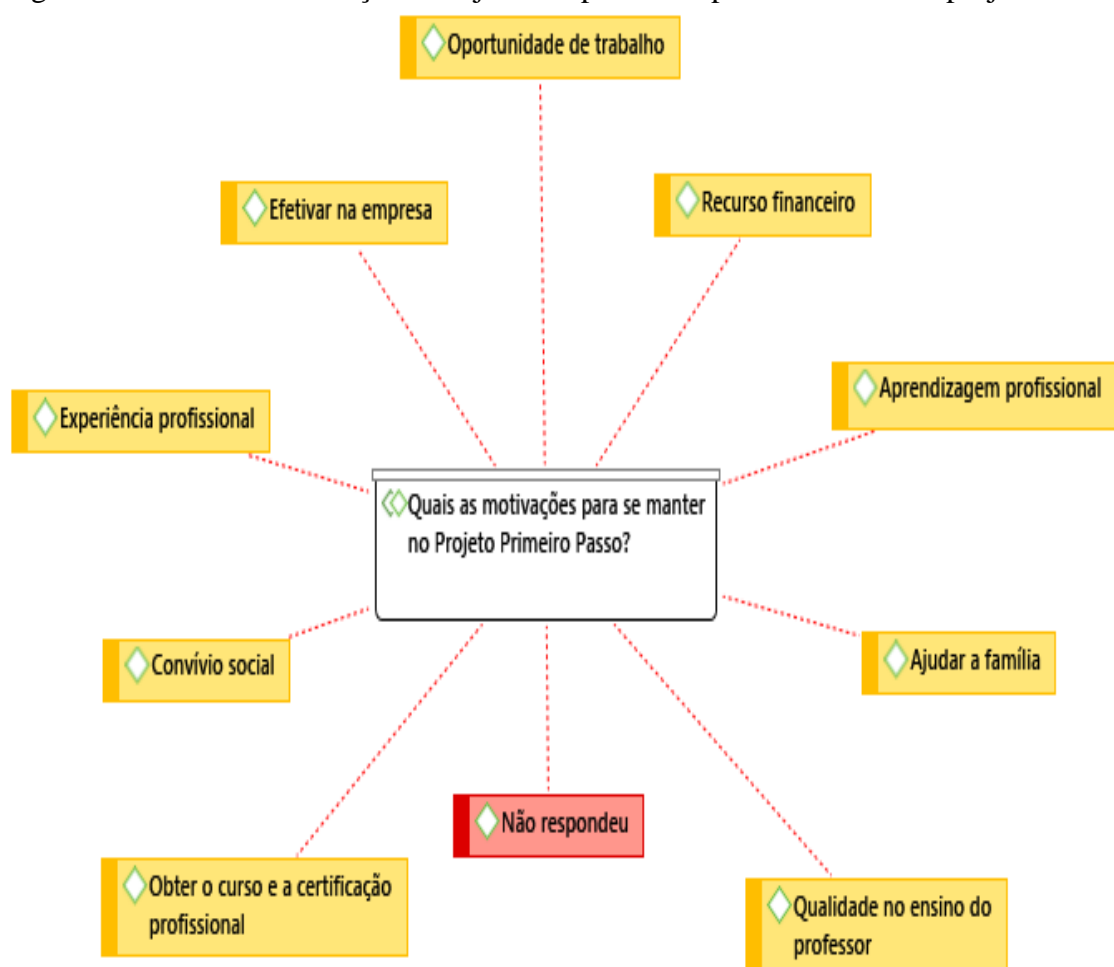
Portanto, verificou-se que o suporte material, tanto no curso quanto no estágio demonstra, para a maioria dos jovens aprendizes, uma necessária mudança nas instalações, equipamentos, e infraestrutura do prédio, mesmo uma minoria de estagiários destacarem um estado de bom uso ou não precisa mudar nada nos estabelecimentos de prática. Acreditamos que disponibilizar recursos e ferramentas de trabalho contribui para o processo de transferência de ensino-aprendizagem e desempenho do aprendiz para um melhor desenvolvimento da vida profissional, conforme Abbad (2001) e Vargas e Abbad (2006) salientam.

5.9.2 Análise do Suporte Psicossocial

As variáveis psicossociais avaliam o clima organizacional ante e depois do treinamento, envolvendo variáveis de receptividade, de apoio, de aplicação de novas aprendizagens, de eficiência, de desempenho e dos impactos gerados diante das novas habilidades (ABBAD, 1999).

Desse modo, no que concerne às motivações que os jovens aprendizes possuem para se manter no Projeto Primeiro Passo, verificou-se que suas respostas foram oportunidade de trabalho, recursos financeiros, aprendizagem profissional, ajudar na família, qualidade no ensino do professor, obter o curso e a certificação profissional, convívio social, experiência profissional, e efetivar na empresa, como mostra a Figura 7.

Figura 7 – Rede das motivações dos jovens aprendizes para se manter no projeto



Fonte: Elaboração da autora.

Diante da Figura 7 nota-se que a motivação está, sobretudo, articulada ao desejo de empregabilidade e conseqüentemente ao retorno financeiro que poderá melhorar a situação de renda da família. Logo, percebe-se explicitamente que os jovens aprendizes são pessoas em baixa vulnerabilidade social e o projeto primeiro passo lhes proporcionam oportunidades tanto de experiência profissional quanto de um novo convívio social no meio empresarial, isto é, caso os jovens não tivessem essa oportunidade dessa política pública, possivelmente estaria em situação de desemprego. Por isso, as políticas públicas através do projeto voltadas para a juventude têm optado por preparar o jovem para fazer a transição do mundo da escola para o trabalho facilitando a sua inserção no mercado de trabalho.

Gorz (2003) assegura que o trabalho assalariado realizado na esfera pública, possibilita ao indivíduo a consecução de uma identidade social. Já Abbad e Borges-Andrade (2004), por sua vez, destacam que as organizações de trabalho (empresa, comércio e outras) tenham em seu perfil profissional pessoas qualificadas e competentes. Isso ocorrerá por meio da aprendizagem profissional na qual o indivíduo utiliza suas qualificações. Tais situações poderão ser melhores contextualizadas no Gráfico 29.

Gráfico 29 - Motivações dos jovens aprendizes junto ao projeto

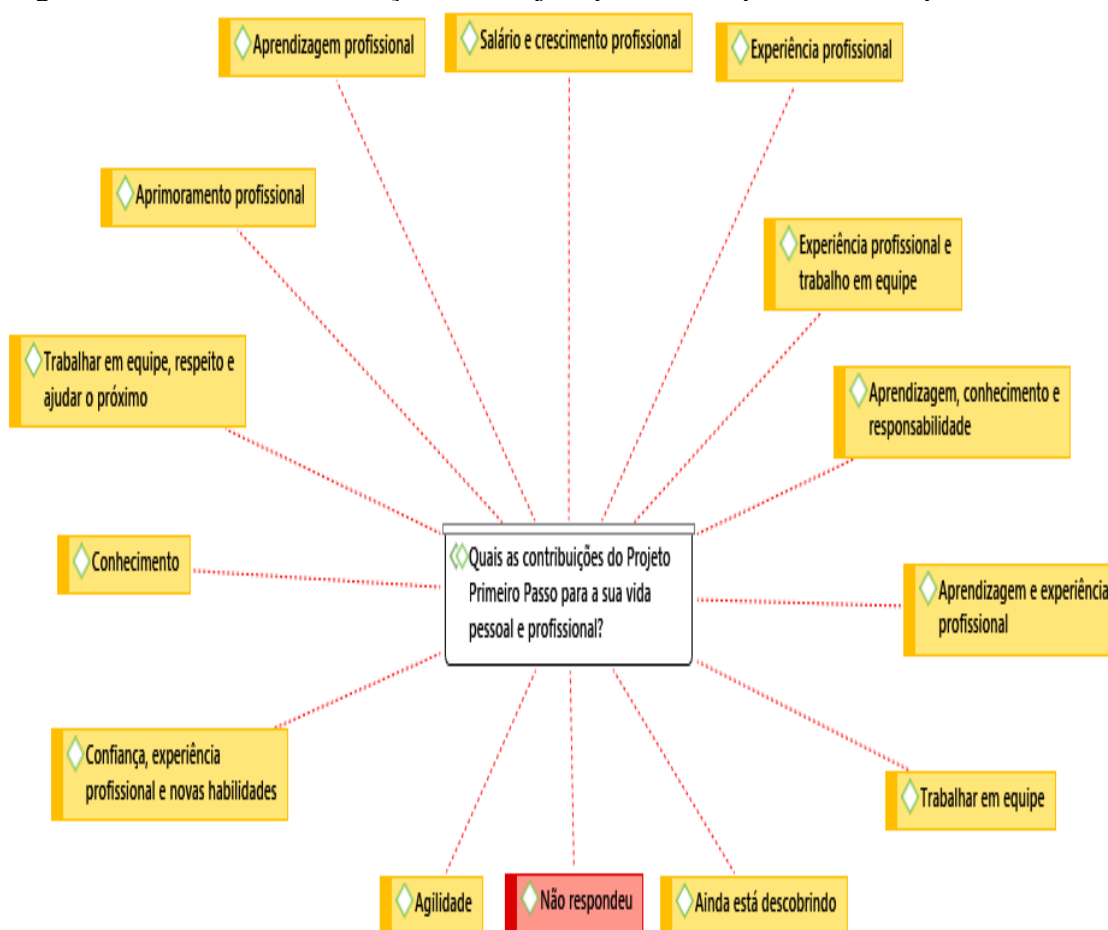


Fonte: Elaboração da autora.

O Gráfico 29 mostra a motivação dos 74 jovens aprendizes, nota-se que 25,68% (n= 19), a maior porcentagem destaca a oportunidade de trabalho; 16,2% (n= 12) que trata da aprendizagem profissional; 16,2% (n= 12) que aborda a experiência profissional. Logo, a aprendizagem e a experiência profissional apresentaram a mesma proporção de motivação para os aprendizes.

Quanto às contribuições do Projeto Primeiro Passo para a vida pessoal e profissional do jovem aprendiz, percebe-se que suas respostas foram: experiência profissional e trabalho em equipe, aprendizagem, conhecimento, conforme destaca a Figura 8.

Figura 8 – Rede das contribuições do Projeto para a vida profissional e pessoal



Fonte: Elaboração da autora.

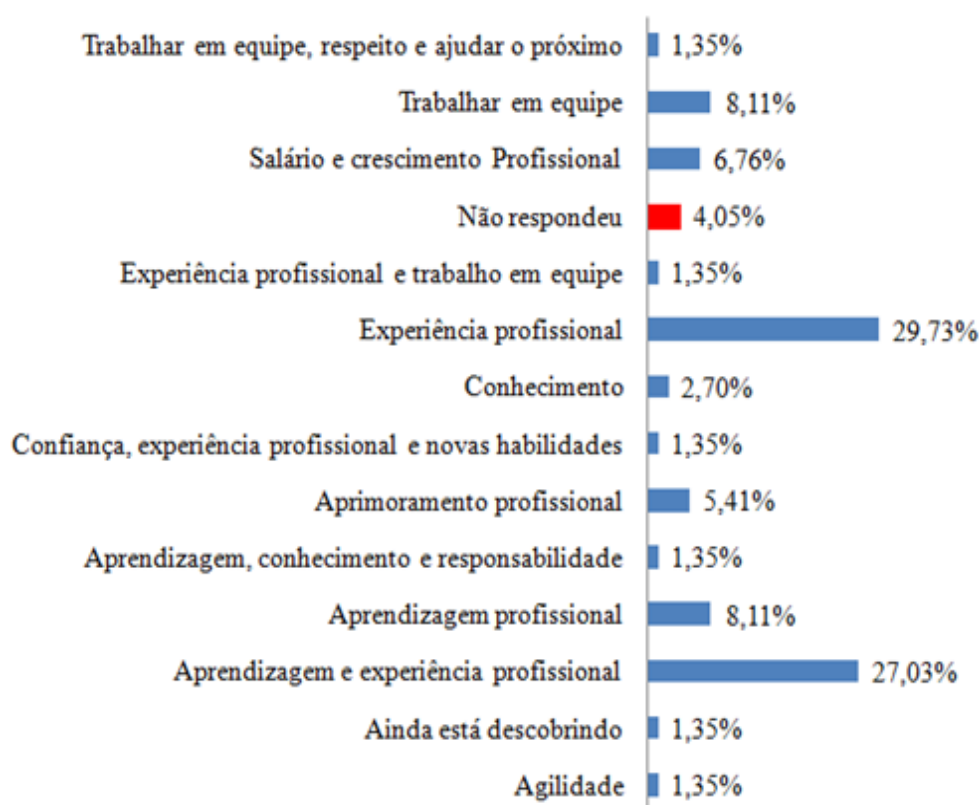
Diante da Figura 8, nota-se que as respostas dos jovens aprendizes estão assumindo uma concepção positiva de superação da realidade que eles estão inseridos, em sua grande maioria, pois o desenvolvimento profissional possibilitará que esses jovens que estão em situações de vulnerabilidade social, transcendam em seu crescimento profissional para

alcançar os seus objetivos pessoais dando-lhes oportunidades de vivencia por meio do Projeto Primeiro Passo.

Vargas e Abbad (2006) orientam que a transferência de treinamento é entendida como o efeito direto do treinamento sobre aspectos específicos da atuação do indivíduo no trabalho que são contempladas pela aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes ensinados, enquanto o impacto vai além, porque avalia o efeito dessa transferência ao longo do tempo nos níveis do desempenho.

Assim, o Gráfico 30 destaca que as contribuições dos 74 jovens aprendizes nas maiores porcentagens são 29,73% (n= 22) experiência profissional; 27,03% (n= 20) aprendizagem e experiência profissional; 8,11% (n= 6) aprendizagem profissional; 8,11% (n= 6) trabalham em equipe.

Gráfico 30 - Contribuições do Projeto para sua vida profissional e pessoal



Fonte: Elaboração da autora.

Portanto, verificou-se que o suporte psicossocial demonstra para a maioria dos jovens aprendizes uma necessária mudança nas suas vidas pessoais e profissional; um processo de transformação pessoal através do que é aprendido e das oportunidades que o projeto traz para o jovem.

6 CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Esta pesquisa buscou avaliar os impactos que Projeto Primeiro Passo desenvolve para jovens aprendizes no município de Fortaleza/CE, tomando como referência teórica o modelo proposto por Abbad (1999), que engloba sete variáveis, são elas: Percepção de suporte organizacional, Características do treinamento, Características da clientela, Reação, Aprendizagem, Suporte à transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho. A última componente é composta por 3 subcomponente, tais como: fatores situacionais de apoio, suporte material, e consequências associadas ao uso de novas habilidades (ABBAD, 1999).

Todavia, foi feito um recorte dessa última variável, tendo em vista que elas tratam sobre o suporte material e psicossocial, pois o impacto do treinamento do trabalho faz uma autoavaliação do participante, assumindo características similares ao objetivo do Projeto Primeiro Passo no município de Fortaleza/CE. Logo, a partir da amostra intencional de 74 jovens aprendizes foi realizado, sobretudo, uma análise fatorial exploratória na escala likert (adaptando os itens para esse público) de avaliação com 19 itens, identificando 4 fatores significativos, são eles: 1 – Instalações de infraestrutura da instituição; Fator 2 – Aplicação das habilidades do estagiário; Fator 3 – Ferramenta de manuseio de trabalho institucional e Fator 4 – Disponibilidade dos recursos materiais da instituição e orientação pedagógica.

Desse modo, a partir da regressão linear múltipla, percebeu-se que a maior influência para explicar a realidade coletada dos 74 jovens são as aplicações das habilidades do estagiário sobre a ação prática da experiência pré-profissional, tendo o chefe e os estagiários e as sugestões coladores para tais estímulos, aplicando esses jovens aprendizes durante suas práticas. Em seguida, vemos que a disponibilidade de recursos materiais e orientação pedagógica fazem-se necessário durante as ações a serem desenvolvidas pelos estagiários uma vez que possuir recursos em boas condições articuladas com uma orientação pedagógica diretiva ajudará aos estagiários para ações organizadas e precisas. Após isso, notamos que as ferramentas de manuseio e as instalações de infraestrutura da instituição devem ser fixadas em bons estados a fim de propor uma atuação efetiva do estagiário. Tal ordem de acontecimentos está garantindo um estágio de efetividade para os jovens aprendizes.

Vale destacar que o Fator 1 (Instalações de infraestrutura da instituição) e o Fator 3 (Ferramenta de manuseio de trabalho institucional) estão ligadas a variável de suporte material, enquanto que Fator 2 (Aplicação das habilidades do estagiário) está ligada as variáveis psicossociais, já o Fator 4 (Disponibilidade dos recursos materiais da instituição e

orientação pedagógica) articula em sua composição variável de suporte material e as variáveis psicossociais.

Além disso, a análise qualitativa passou a completar e evidenciar os achados sobre impactos que Projeto Primeiro Passo traz para os jovens aprendizes, tais como: 1) as mudanças materiais tanto no curso quanto no estágio revelam que as instalações, os equipamentos, a estrutura do prédio e a motivação são necessárias para uma melhor transferência de treinamento, isto é, a ação que jovem aprendiz realiza sobre a realidade depende de bons instrumentos de manuseio; 2) as motivações para o jovem aprendiz em se manter no projeto são manifestada por oportunidade de trabalho, recurso financeiro, experiência-aprendizagem profissional, ou seja, eles estão em situação de vulnerabilidade social e o projeto vem proporcionar a oportunidade da primeira vivência profissional; 3) as contribuições do projeto tanto para vida pessoal e profissional são destacadas, principalmente por experiência-aprendizagem profissional haja vista que o crescimento profissional gera novos objetivos de vida, motivações e autoconfiança.

Assim, as análises epistemológicas de Bourdieu complementaram o estudo com o olhar mais reflexivo na questão dos campos e da subjetividade na instituição e nos jovens que dela participam. Bourdieu nos faz pensar que as mudanças que ocorrem no interior do campo de produção originam-se da própria estrutura do campo, e esses campos são palcos de uma revolução permanente.

Diante dos fatos apresentados, constatou-se que as variáveis aplicadas na instituição pesquisada constitui-se como fatores de mudança em seu contexto educacional e de transferência de aprendizagem indo em busca de novas melhorias. Contudo, ressalta-se a necessidade de novas pesquisas sobre o objeto estudado, a fim de ampliar o conhecimento acerca do Projeto apresentado, da avaliação de programas e dos achados que nos mostram a importância de avaliar um projeto para realização de mudanças necessárias e para conhecimento da comunidade acadêmica pesquisadora da área.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação de impacto do treinamento no trabalho: IMPACT**. 1999. 262 f. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.
- _____. *et al.* Impacto do treinamento no trabalho: medida em amplitude. *In: _____; et al. Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 145-162.
- _____,G; SALLORENZO, L. H. Desenvolvimento e Validação de escalas de suporte à transferência de Treinamento. **Revista de Administração**, São Paulo v. 36, n. 2, p. 33-45, abriu-junho, 2001.
- _____, G.; PANTOJA, M. J.; PILATI, R. Avaliação de treinamento: o estado da arte e o futuro necessário. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 25., 2001, Campinas. Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2001. 1 CDROM.
- _____, G; PILATI, R.; BORGES – ANDRADE, J. E. Percepção de suporte organizacional: Desenvolvimento – validação de um questionário. **RAC**, v. 3, n. 2, Mai./Ago. 1999: 29-51, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLOOM, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. **Taxonomia dos Objetivos Educacionais** – Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.
- BONNIOL, Jean – Jacques. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais com comentários. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2001.
- BORGES – ANDRADE, J. E. Avaliação somativa de sistemas instrucionais: integração de três propostas. **Tecnologia educacional**. v. 11, n. 46, p. 29-39, 1982.
- _____. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, 7 (Número especial), 31-43, 2002.
- BOURDIEU, P. (1930). **O poder simbólico**. Tradução de Fernando. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani(Org.).16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Ciências Sociais da Educação).
- _____. **Pascalian meditations**. Cambridge: Polity Press, 2000.
- _____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas – SP: Papyrus, 1996.
- _____. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. *In: _____*. **O poder Simbólico**. Rio de 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p.17-58.

_____. 1930 -2002. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRUYNE, P. *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CAMPOS, N. de. Epistemologia: um recorte em Pierre Bourdieu. *Inter-Ação, Revista Inter Ação*, 41(2), 399-418. 2016. Disponível em:< <https://doi.org/10.5216/ia.v41i2.36233>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERNANDES, D. **Avaliação de programas e projetos educacionais**: das questões teóricas às questões práticas. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, s/d.

GERTLER, J. P. *et al.* **Avaliação de impacto na prática**. 2. ed. Washington DC: Banco Internacional para reconstrução e desenvolvimento/Banco Mundial 1818H Street NW, 2018.

HAIR, J. F. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

JANNUZI, P. M. Avaliação de programas sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Rev. Planejamento e políticas públicas**, n. 36, jan/julh, 2011.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUTION. **The program evaluation standards**: How to assess evaluation of educational programs. London: Sage, Morata, 2000.

_____. **Aos conceitos e técnicas**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

KIRKPATRICK, D. L. **Transformando Conhecimento em Comportamento**: use o modelo dos quatro níveis para melhorar seu desempenho. São Paulo: Futura, 2006.

LACERDA, E. R. M.; ABBAD, G.S. Impacto do Treinamento no Trabalho: investigando variáveis motivacionais e organizacionais como suas preditoras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 4, p. 77-96, 2003.

LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: UFC, 2005.

_____. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na educação superior**: projeto aplicado em cursos de administração. Fortaleza: UFC, 2008.

MENESES; ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Manual de treinamento organizacional**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

PANTOJA, M. J.; LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: preditores individuais e situacionais. **RAE Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 46-56, 2001.

PEREIRA, E. A. O conceito de Campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.16, n.32, p.337-356, set/dez, 2015.

SAKAMOTO, C. K. **Como fazer projetos de iniciação científica**. Tradução de Cleusa Kazue Sakamoto e Isabel Orestes Silveira. São Paulo: Paulus, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCARTEZINE, N. Introdução ao Método de Pierre Bourdieu. **Rev. Eletrônica Caderno de campo**, 2012.

TAHIM, A.P.V. O. *et al.* A pesquisa científica e a estratégia metodológica quadripolar: tecendo reflexões. *In*: SANTOS, A.N. dos (Org.). **Escritos sobre práticas de pesquisa**. Fortaleza: Imprece, 2015.

TRACEY, J. B.; TANNENBAUM, S. I.; KAVANAGH, M. J. Applying trained skills on the job: the importance of work environment. **Journal of applied psychology**, 80, (2), 239-252, 1995.

VIANNA, H. M. (1972). **Avaliação educacional e o avaliador**. São Paulo: IBRASA, 2000.

WACQUANT, L. Esclarecer o Habitus. **Rev. Educação e Linguagem**, Ano 10, n. 16, julh – dez, 2007.

WATANABE, G. **A divulgação científica produzida por cientista: contribuições para o capital cultural**. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WORTHEN, B. R. *et al.* **Avaliação de programas: concepções e práticas**. Tradução de Dinah de Abreu. São Paulo: Gente, 2004.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Pesquisadora: Sumara Frota do Nascimento

Orientador: Dr. Marcos Antonio Martins Lima

Prezado (a) respondente,

O presente trabalho objetiva avaliar as variáveis de suporte materiais e psicossociais na percepção dos jovens do Projeto Primeiro Passo do Governo do Estado do Ceará. Declaro que a pesquisa não trará prejuízo algum, danos ou qualquer tipo de transtorno para os participantes, todas as informações obtidas aqui por meio dos questionários ficarão em perfeito sigilo e sua identidade não será revelada.

BLOCO A: PERFIL DO RESPONDENTE

Está sessão pretende conhecer o perfil dos participantes.

<p>A.1. Gênero</p> <p>1.1. <input type="checkbox"/> Feminino</p> <p>1.2. <input type="checkbox"/> Masculino</p>	<p>A.2. Idade</p> <p>2.1. <input type="checkbox"/> 14 á 16 anos</p> <p>2.2. <input type="checkbox"/> 16 á 18 anos</p> <p>2.3. <input type="checkbox"/> 18 á 24 anos</p>
<p>A.3. Qual valor do rendimento familiar?</p> <p>3.1 <input type="checkbox"/> um salário mínimo</p> <p>3.2 <input type="checkbox"/> 1/2 salário mínimo</p> <p>3.3 <input type="checkbox"/> somente o rendimento do bolsa família. Valor? _____</p> <p>3. 4 <input type="checkbox"/> somente o rendimento do estágio. Valor? _____</p>	<p>A.4. Quantas pessoas na família?</p> <p>4.1 <input type="checkbox"/> de 1 a 2</p> <p>4.2 <input type="checkbox"/> de 3 a 4</p> <p>4.3 <input type="checkbox"/> de 5 a 10</p>

BLOCO B: VARIÁVEIS DE SUPORTE

Este bloco tem como objetivo conhecer e avaliar as variáveis de suporte existentes no projeto Primeiro Passo

Marque “X” em cada uma das afirmações divididas em questões, de acordo com a escala abaixo:

0) Não sei responder; 1) Discordo Totalmente; 2) Discordo Parcialmente; 3) Não concordo, nem discordo; 4) Concordo Parcialmente; 5) Concordo Totalmente

B1. SUPORTE MATERIAL	0	1	2	3	4	5
-----------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

B1. Meu campo de estágio tem fornecido os recursos materiais (equipamentos, materiais, mobiliário e similares) necessários ao bom uso, no trabalho, das habilidades que aprendi no curso.						
B.2 Os recursos materiais estão em boas condições de uso						
B.3 Os móveis, materiais, equipamentos e similares têm estado disponíveis em quantidade suficiente à aplicação do que aprendi no curso.						
B.4 Os equipamentos, máquinas e/ou materiais por mim utilizados estão em boas condições de uso.						
B.5 As ferramentas de trabalho (micros, máquinas e similares) são de qualidade compatível com o que aprendi no curso.						
B.6 O local onde faço estágio, no que se refere a espaço, mobiliário, iluminação, ventilação e/ou nível de ruído, é adequado à aplicação correta das habilidades que aprendi no curso.						
B.7 Fornece recursos em quantidades suficientes						
B.8 A instituição do projeto fornece os recursos materiais necessários						
B.9 As ferramentas de trabalho são compatíveis com a aplicação eficaz de novas habilidades						
B.10 O local de estágio é adequado à aplicação de um novo aprendizado						

B2. SUPORTE PSICOSSOCIAL	0	1	2	3	4	5
B.11 Tenho tido oportunidades de usar no meu estágio as habilidades que aprendi no curso.						
B.12 Os objetivos de trabalho estabelecidos pelo meu chefe encorajam-me a aplicar o que aprendi no curso.						
B.13 Tenho sido encorajado pela minha chefia imediata a aplicar, no meu estágio, o que aprendi no curso.						
B.14 Meu chefe imediato tem criado oportunidades para planejar comigo o uso das novas aprendizagens.						
B.15 Eu recebo as informações necessárias à correta aplicação das novas habilidades no meu trabalho.						
B.16 Em meu ambiente de estágio, minhas sugestões, em relação ao que foi ensinado no curso são levadas em consideração.						

B.17 Meus colegas mais experientes apoiam as tentativas que faço de usar no estágio o que aprendi no curso.						
B.18 No meu campo de estágio é ressaltado mais os aspectos negativos (ex: lentidão, dúvidas) do que os positivos em relação ao uso das novas habilidades.						
B.19 Tenho recebido elogios quando aplico corretamente no estágio as novas habilidades que aprendi no curso.						
B.20 Quando tenho dificuldades em aplicar eficazmente as novas habilidades, recebo orientações de como fazê-lo.						

BLOCO C: ASPECTOS QUALITATIVOS

Este bloco pretende conhecer suas expectativas em relação ao campo de estágio/curso

C.3.1. Quais mudanças materiais são necessárias nos ambientes físicos do curso e do estágio?

C.3.2. Quais as motivações para se manter no Projeto Primeiro Passo?

C.3.3 Quais as contribuições do projeto Primeiro Passo para a sua vida pessoal e profissional?
