

José Albertino Carvalho Lordelo
Maria Virgínia Machado Dazzani
(Organizadores)

ESTUDOS COM ESTUDANTES EGRESSOS

concepções e possibilidades metodológicas
na avaliação de programas



ESTUDOS COM ESTUDANTES EGRESSOS

concepções e possibilidades metodológicas
na avaliação de programas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice Reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo



CAPES

Edital Proeja/Capes

José Albertino Carvalho Lordelo

Maria Virgínia Machado Dazzani

(Organizadores)

ESTUDOS COM ESTUDANTES EGRESSOS

concepções e possibilidades metodológicas
na avaliação de programas

Salvador
EDUFBA

2012

2012, autores.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.
Feito o depósito legal.

Projeto gráfico, capa e editoração
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Revisão
Isadora Cal

Normalização
Flávia Goulart Roza

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Estudos com estudantes egressos : concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas / José Albertino Carvalho Lordelo, Maria Virgínia Machado Dazzani (Organizadores). - Salvador : EDUFBA, 2012.
173 p.

ISBN 978-85-232-0958-2

1. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Brasil). 2. Educação de adultos e Estado.
3. Avaliação educacional. 4. Planejamento educacional. 5. Educação inclusiva. I. Lordelo, José Albertino Carvalho. II. Dazzani, Maria Virgínia Machado.

CDD - 374.981

Editora filiada a



EDUFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, *Campus* de Ondina,
40170-115, Salvador-BA, Brasil
Tel/fax: (71) 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Apresentação / 7

Introdução / 9

JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO
MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI (ORG.)

A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas / 15

MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI
JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO

Pesquisa avaliativa em educação:
concepções e possibilidades de análise / 23

MARISA R. T. DUARTE

Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos / 45

OLIVIA MARIA COSTA SILVEIRA
LEILA TIBIRIÇÁ DE CARVALHO

O ProJovem por seus beneficiários:
a percepção de mudança na relação com a escolarização formal e o mundo do trabalho / 77

OLIVIA MARIA COSTA SILVEIRA
ANA CRISTINA PASSOS GOMES
LEILA TIBIRIÇÁ DE CARVALHO
JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO

Perspectivas de avaliação do ProJovem:
um estudo de caso / 113

SWAMY DE PAULA LIMA SOARES

Desafios metodológicos em pesquisas com egressos: o caso da iniciação científica na graduação / 135

JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO
JOYCE EMANUELA SANTOS DE OLIVEIRA
RODRIGO FERRER DE ARGOLO
SARAH PRATES DE ANDRADE

Separando o trigo do joio: a utilização de grupo de controle na avaliação de programas socioeducativos – o caso dos egressos do Projovem de São Luís / 147

EDINÓLIA PORTELA GONDIM
JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO

Sobre os autores / 173

Apresentação

Avaliar talvez seja o maior desafio que cerca qualquer tipo de intervenção, em quaisquer níveis em que ela ocorra, quer seja de indivíduos, de grupos, instituições, programas, projetos ou políticas. Independente de níveis ou de contextos, podemos assegurar que a existência de processos avaliativos criteriosos e apropriados à natureza das intervenções planejadas e implementadas, é condição fundamental para o necessário aprimoramento das nossas ações e, em decorrência, pela ampliação da probabilidade que elas tenham o impacto esperado. Desnecessário seria enfatizar o quanto os processos de avaliação são críticos no campo educacional e, em especial, no domínio das políticas públicas.

A presente obra traz consigo, entre várias contribuições, duas que considero mais importantes para quem se interessa pela avaliação, quer como pesquisador, quer como gestor de projetos e programas inseridos em políticas públicas. A primeira consiste no conjunto de reflexões metodológicas que, tomando o próprio processo de avaliação como objeto, indicam dificuldades e potencialidades a partir das experiências concretas no âmbito da avaliação das ações que integram o ProJovem. A segunda, mais específica, reporta-se ao conjunto de elementos que avaliam este importante programa socioeducacional, com especial atenção à relevância dos estudos com seus egressos. O investimento de recursos públicos na qualificação de jovens cuja trajetória de vida os excluíram de uma formação educacional sólida, é a estratégia que orienta o programa para ampliar as chances de inclusão social desses jovens.

Pesquisadores e estudantes de diferentes áreas que não apenas a educação encontrarão, nesta obra, importantes insumos para conhecer melhor os processos de avaliação de um programa de enorme relevância social, deles extraindo ensinamentos básicos que poderão ser transferidos para outros programas inseridos em políticas públicas mais gerais.

Por fim, vale destacar que o livro contribui para disseminar uma cultura que encara a avaliação como etapa indispensável de quaisquer processos de intervenção na realidade social e que, portanto, não pode ser temido nem ser fonte de insegurança para o gestor e, em nenhuma hipótese, algo que contribua para mascarar os reais impactos e efeitos das nossas intervenções.

Que todos possam, então, usufruir das contribuições que o conjunto de textos que integram a presente obra nos oferece.

Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

Doutor em Psicologia pela UnB, Professor Titular do Instituto de Psicologia (UFBA), pesquisador I-A do CNPq e atual coordenador da área de Psicologia da CAPES.

Introdução

JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO
MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI (ORG.)

Este livro pretende ser mais uma contribuição a um campo de investigações que, a despeito da ampla tradição na Europa e Estados Unidos, somente agora começa a se consolidar entre nós, a saber a investigação sobre a relevância, a natureza e os procedimentos da avaliação de programas, políticas e práticas públicas, especialmente na área educacional.

Tendo como pano de fundo os notáveis avanços das políticas públicas em educação que estão sendo implementadas no Brasil, principalmente na última década, este livro reúne textos que abordam, de um lado, aspectos mais gerais da ideia de avaliação de programas e políticas governamentais em educação e recurso à voz dos estudantes egressos de tais programas. Neste caso, nossa atenção estará voltada a um programa em especial, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Entretanto, muitas das reflexões aqui podem servir para pensar outros programas sociais.

O primeiro capítulo, *A Importância dos Estudos com Egressos na Avaliação de Programas*, escrito por Maria Virgínia Machado Dazzani e José Albertino Carvalho Lordelo, trata do impacto das políticas públicas em educação no Brasil, sobretudo na última década, e da relevância da avaliação de programas, políticas e práticas sociais e educacionais enquanto um instrumento de controle social sobre o Estado. O texto indica, em linhas gerais, o lugar dessa

modalidade de avaliação e salienta a importância da busca por estratégias que permitam capturar a perspectiva de egressos de programas educacionais.

Marisa R. T. Duarte, uma destacada pesquisadora do assunto, responsável, entre outras publicações, pela coletânea *Palavra de Jovens sobre o ProJovem: Estudos com Egressos e a Formação em Avaliação de Programas Educacionais* (DUARTE, 2009), contribui com o segundo capítulo, *Pesquisa avaliativa em educação: articulações entre concepções e possibilidades de análise*. O texto contém considerações e reflexões sobre a função política da avaliação de programas e projetos socioeducacionais a partir da experiência de participação no Sistema de Avaliação e Monitoramento do ProJovem. Uma das principais motivações do texto está associada à experiência de coordenação de um projeto de formação de pesquisadores em avaliação de programas governamentais de cunho socioeducacional em Minas Gerais.

O capítulo *Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos* foi escrito pelas pesquisadoras Olivia Maria Costa Silveira e Leila Tibiriçá de Carvalho. A partir da experiência empírica com pesquisa realizada com egressos do ProJovem em Salvador, Bahia, o texto pretende contribuir para o aperfeiçoamento de estratégias metodológicas voltadas para trabalhos com egressos que possam incrementar avaliações de programas e políticas públicas. Um grupo focal foi realizado com profissionais que atuaram na aplicação de questionários a fim de compartilharem esta experiência. Foram identificadas as estratégias utilizadas na coleta de dados, os facilitadores e dificultadores do trabalho, além das impressões e percepções dos pesquisadores sobre o campo. A influência das inter-relações estabelecidas entre os aplicadores e o objeto de estudo se mostraram decisivas para o êxito do trabalho.

Um grupo de quatro pesquisadores oferece o capítulo *O ProJovem por seus Beneficiários: a percepção de mudança na relação com a escolarização formal e o mundo do trabalho*. Olivia Maria Costa Silveira, Ana Cristina Passos Gomes, Leila Tibiriçá de Carvalho e José Albertino Carvalho Lordelo relatam uma pesquisa sobre a percepção de egressos do ProJovem implementado na Bahia sobre os eixos de Escolarização e Qualificação Profissional. A investigação foi conduzida buscando identificar mudanças ocorridas na relação do

egresso com a escolarização formal e o mundo do trabalho. Os dados foram levantados em dois momentos através de abordagens quantitativa (*survey*, com aplicação de questionários com egressos do Programa) e qualitativa (realização de dois grupos focais que participaram do *survey*). As alterações observadas se relacionam com atitudes, comportamentos e expectativas dos jovens, sendo que alguns deram continuidade aos estudos, chegando ao Ensino Médio. A experiência de ter passado pelo Programa foi considerada positiva para o eixo de escolarização formal enquanto que a qualificação profissional oferecida foi considerada aquém das expectativas dos sujeitos.

O quinto capítulo, intitulado *Perspectivas de avaliação do ProJovem: um estudo de caso*, de Swamy de Paula Lima Soares, apresenta alguns resultados de uma pesquisa maior que visa avaliar os possíveis efeitos/repercussões do ProJovem no município de João Pessoa. Inicialmente são apresentados dados de caracterização do público-alvo do programa nos seus três primeiros anos, ressaltando a importância em se comparar os dados levantados no âmbito local com o perfil nacional dos estudantes do ProJovem. Em seguida, é apresentado o desenho metodológico da pesquisa, situando-a no campo teórico da avaliação de políticas e programas sociais. O objetivo é procurar compreender as possíveis repercussões do programa na trajetória de escolarização, profissionalização e ação cidadã dos estudantes egressos.

O sexto capítulo, *Desafios metodológicos em pesquisas com egressos*, de autoria coletiva de José Albertino Carvalho Lordelo, Joyce Emanuela Santos de Oliveira, Rodrigo Ferrer de Argolo e Sarah Prates de Andrade, apresenta uma experiência de pesquisa no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que visou investigar o impacto de um programa de pesquisa na perspectiva das mudanças em uma população de egressos (a mudança, neste caso, refere-se às atitudes com relação à formação acadêmica). A pesquisa se caracterizou, portanto, como um estudo de egressos de iniciação científica. O texto nos apresenta, então, os meandros da organização da metodologia, o percurso, as dificuldades e soluções para construir os instrumentos para a coleta dos dados e a identificação dos sujeitos da pesquisa. O texto,

por fim, aborda a trajetória dos pesquisadores, uma experiência desafiadora de quem investiga o desaparecimento do egresso seguindo pistas e trilhas.

O sétimo e último capítulo, intitulado *Separando o trigo do joio: a utilização de grupo de controle na avaliação de programas socioeducativos – o caso dos egressos do PROJOVEM de São Luis*, de Edinólia Portela Gondim e José Albertino Carvalho Lordelo, discute as repercussões que o ProJovem Urbano/2005 provocou na vida dos jovens beneficiários residentes da cidade de São Luís, no que se refere ao quesito escolarização, definida como continuação dos estudos. Os autores colocam em relevo alguns aspectos metodológicos que se apresentam como desafiadores aos pesquisadores e avaliadores de programas como grupo de controle, para fins comparativos e recursos da estatística não paramétrica (teste do qui-quadrado) ao tempo que avançam em alguns resultados preliminares e parciais apoiados nas falas dos sujeitos; desenvolvem algumas indagações a respeito do programa, como objeto conceitual e empírico, na perspectiva de elucidar suas finalidades e verificar a quais práticas sociais se articula, para assim inferir sobre os seus resultados. O capítulo trata os conceitos emergidos no decorrer das reflexões: escolarização e desenvolvimento, capital humano, vulnerabilidade social e positiva, e pobreza, além de refletir sobre o movimento que gestou políticas de transferência de renda, bem como o paradigma que sustenta as políticas para juventude que entendem o jovem como sujeito de direito e protagonista do desenvolvimento social. Do mesmo modo, os autores sublinham como fator contribuinte para a evolução dos egressos, na questão estudada, a figura especial de um mediador (normalmente o professor), o formato e a dinâmica do programa, ressaltando a transferência do abono.

* *

Como pode ser observado, este livro relata uma experiência de busca por soluções, estratégias, procedimentos, atitudes que nos permitam ter maior clareza sobre como avaliar (e que impacto esperar dessas avaliações) programas e políticas governamentais para a educação. Isso porque acreditamos, como tantos outros pesquisadores, que a “avaliação de políticas, programas e

práticas públicas parece ser uma parte intrínseca de governos democráticos”.
(CHELIMSKY, 2009, p. 33)

Referências

DUARTE, Marisa R. T. (Org.). *Palavra de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Editora Escritório de História, 2009.

CHELIMSKY, Eleanor. The Purposes of Evaluation in a Democratic Society. In: SHAW, Ian F., GREENE, Jennifer e MARK, Melvin M. (ed.). *The SAGE Handbook of Evaluation: policies, programs and practices*. London: Sage Publications, 2006. p. 33-54.

A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas

MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI

JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO

Entendemos que programas são ações sistemáticas do Estado com estratégias, recursos (financeiros e humanos) e metas sociais e econômicas específicas, desenvolvidas por órgãos governamentais dirigidas a uma dada população. Grosso modo, programas visam impactos (com maior ou menor urgência) na sociedade, normalmente para corrigir distorções e problemas históricos (como fome, analfabetismo, má distribuição de renda etc.) ou para induzir mudanças e desenvolvimento social e econômico.

O Estado brasileiro é, ao mesmo tempo, descentralizado segundo o modelo federativo, está presente em todas as esferas da vida social e é marcado profundamente por um traço burocratizante (com todos os vícios que a burocracia cria, como pouca eficiência, corrupção etc.). Suas ações exigem da comunidade acadêmico-científica e da sociedade civil organizada uma atitude não apenas de cobrança e demandas, mas de investigação, avaliação e controle. E isso – o acompanhamento das diversas ações governamentais nas esferas da vida pública – não é apenas algo facultativo, mas, talvez, uma necessidade inerente a uma sociedade democrática.

Por essa razão, a avaliação de programas do Governo, nas suas várias instâncias federal, estadual e municipal, pelas organizações não governamen-

tais, por institutos e agências do próprio estado e pela comunidade acadêmica, podem operar como um fator de controle (ARRETCHE, 1999; McDAVID; HAWTHORN, 2006) e de regulação social do Estado. (REYNAUD, 1993; DUARTE; ALMEIDA; COSTA; SILVA, 2009) A ideia de que, de algum modo, as ações do Estado, sobretudo nas suas ações específicas, como no caso dos programas, podem ser controladas e reguladas socialmente está, por sua vez, associada à ideia de que a investigação avaliativa das práticas do Estado pode favorecer: a) maior transparência das ações do governo, b) retro-alimentar o próprio sistema com informações que contribuam para rever estratégias e prioridades e c) impor uma racionalidade das ações governamentais baseada nos desempenho social e político. (VAN DOOREN; BOUCKAERT; HALLIGAN, 2010)

Interessa-nos destacar aqui que as políticas públicas em educação no Brasil, sobretudo na última década, implementaram ações de grande porte, no esforço de promover intervenções que, de um lado, resgatem lacunas históricas na própria atuação do Estado e, do outro, garantam a qualidade da formação escolar do cidadão e do trabalhador como fatores de desenvolvimento social e humano. É nesse sentido que a avaliação de programas sociais e educacionais, enquanto instrumento de “regulação social da ação pública” (DUARTE; ALMEIDA; COSTA; SILVA, 2009, p. 9), começa a se constituir num campo relevante tanto do ponto de vista acadêmico quanto social. Lamentavelmente este ainda é, até certo ponto, um tema recente entre nós. Como atesta Dalila Oliveira (2005, p. 754), “[o]s primeiros trabalhos que empregam a expressão ‘regulação das políticas educativas’ começam a aparecer só na presente década [década de 90 do século passado] e ainda são muito poucos”. Em virtude disso, se considerarmos aspectos estritamente técnicos, a investigação em políticas educacionais no Brasil ainda não constituiu como um campo de pesquisa consolidado “em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade [...]”. (AZEVEDO; AGUIAR, 1999 apud MAINARDES, 2006, p. 48)

É impressionante como, na cultura acadêmica e política de língua inglesa, sobretudo nos Estados Unidos, a noção de *performance measurement* e *program evaluation* desenvolveu estudos de grande sofisticação técnica e, na mesma medida, propiciam expressivo impacto político. (McDAVID; HAWTHORN, 2006; SHAW; GREENE; MARK, 2006; MARR, 2009; VAN DOOREN; BOUCKAERT; HALLIGAN, 2010) Um bom exemplo europeu encontramos num relatório técnico de Christian Maroy (2004); ele desenvolveu um projeto com o objetivo de entender como diferentes modos de regulação (regulação política, regulação de mercado, regulação autônoma de atores locais etc.) se dão em vários países da comunidade europeia e como tais regulações afetam a ação das escolas.

Eleanor Chelimsky (2009, p. 33) expressa de modo especialmente eloquente a razão do interesse acadêmico por esse campo de investigação. Ela escreve: a “avaliação de políticas, programas e práticas públicas parece ser uma parte intrínseca de governos democráticos.” Chelimsky elenca as seguintes razões para sustentar essa afirmação:

- a) avaliação de políticas, programas e práticas públicas provê informações sobre a atuação do governo que a esfera pública precisa conhecer;
- b) o resultado dessas avaliações acrescenta novos dados ao estoque de informações necessárias para as ações do próprio governo; isto contribui para a formação de uma cultura de um pensamento crítico acerca da atuação do Estado;
- c) desenvolve um espírito questionador que ajuda o governo a ser mais honesto e eficiente.

Por isso, além do sentido crítico e de participação democrática da sociedade civil nas ações do Estado, a prática da avaliação de programas e políticas públicas guarda a expectativa de intervenção, revisão, melhoria no desenho dos referidos programas e políticas. (MAINARDES, 2006) O sentido maior desse tipo de avaliação é o interesse pela aferição da eficiência da ação e pelo seu valor público.

Avaliar uma política pública implica necessariamente em entender a participação do Estado – principalmente numa realidade como a brasileira – como algo dinâmico, diversificado, plural, impreciso. Mesmo que aceitemos que programas e políticas públicas caracterizam-se por amplos acordos políticos e uma agenda de compromissos, não temos como entender a presença das políticas como algo que pode ser descrito linearmente que vai da vontade do legislador (que concentra a vontade geral), passando pelo planejamento e execução puramente técnicos. Comentando a obra *Reforming education & changing schools* (BOWE; BALL; GOLD, 1992), Mainardes (2006, p. 53) escreve que

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Nestes termos, a avaliação de programas não diz respeito ao simples fato de localizar e indicar se certos resultados previstos foram ou não alcançados, mas envolve um juízo sobre a própria natureza do programa, o contexto da sua implementação e a ação dos agentes, principalmente se falamos de políticas públicas de abrangência nacional que dependem de articulações entre diferentes instâncias governamentais, vultosos orçamentos e incomensuráveis realidades locais.

Diante da diversidade de técnicas e procedimentos de avaliação de programas, Cunha (apud DUARTE; ALMEIDA; COSTA; SILVA, 2009, p. 12) categoriza os seguintes tipos: a) Quanto ao agente avaliador a avaliação pode ser: externa, interna, mista ou participativa; b) Quanto à natureza ela se classifica em: formativa e somativa; c) Quanto ao momento de sua realização: *ex ante* e *ex post*; d) Quanto aos tipos de problemas e perguntas que respondem, as avaliações podem ser tipificadas em: avaliação de processos ou avaliação de impactos ou resultados.

A pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico extremamente rico, mesmo que complexo e repleto de dificuldades específicas. (DUARTE, 2009) Os estudos com egressos é, por definição, uma estratégia que

tem como meta conhecer como os participantes ou, se quisermos, beneficiários (SILVEIRA, 2009), efetivamente se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa educativo. Este talvez seja o mais poderoso e informativo meio para entender a eficácia de um programa: como, afinal, a vida, as práticas e os valores dos sujeitos foram realmente influenciados? O que mudou no modo de pensar, nos valores, na inserção social, na participação no universo do trabalho e da cultura que está diretamente associado à participação do sujeito naquele programa?

Egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e conseqüências de uma ação educativa.

A pesquisa com egressos, porém, como afirmamos acima, guarda suas próprias dificuldades. Entre as dificuldades (SILVEIRA, 2009) estão: a) localização dos sujeitos (os bancos de dados referentes a endereços físico e eletrônico e telefones não retratam a realidade do momento da coleta, mas uma situação anterior que raramente é atualizada); b) disposição do egresso em cooperar, cedendo seu tempo e oferecendo informações sobre sua vida privada; c) escassez de referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas com egressos que sirvam para subsidiar a investigação.

A avaliação sistemática e contínua de programas utilizando egressos pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para uma gestão pública mais eficaz.

Referências

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 40, p. 111-114, jun/1999.

BOWE, R.; BALL, S; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CHELIMSKY, Eleanor. The purposes of evaluation in a democratic society. In: SHAW, Ian F.; GREENE, Jennifer; MARK, Melvin M. (Ed.). *The SAGE handbook of evaluation: policies, programs and practices*. London: Sage Publications, 2006. p. 33-54.

DUARTE, Marisa R. T. (Org.). *Palavra de Jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Editora Escritório de História, 2009.

DUARTE, Marisa R. T.; FARIA, Geniana G. Regulación del sistema educacional in Brasil, control y vinculación de recursos com la Educación. In: OLIVEIRA, Dalila A.; FELDFEBER, Myrian. *Políticas educativas y trabajo docente: ¿Nuevas regulaciones? ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, México: Noveduc, 2006.

DUARTE, Marisa R. T.; ALMEIDA, J. M.; COSTA, K. S; SILVA, V. R. Os Desafios Teóricos Metodológicos e a Avaliação de Programas Educacionais. In: DUARTE, Marisa R. T. (Org.). *Palavra de Jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Editora Escritório de História, 2009.

FARIA, Carlos A. P. de; FILGUEIRAS, Cristina A. C. As Políticas dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica do Chile e Brasil. In: HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta T. S.; MARQUES, Eduardo (Org.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007. p. 327-367.

HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta T. S. e MARQUES, Eduardo (Org.). *Políticas Públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

MACHADO, Cristiane Brito. *Uma Ação Comunitária do ProJovem: um instrumento para promover a participação do jovem?* 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAROY, Christian. *Regulation and Inequalities in European Education Systems - Final Report*. 2004. Disponível em: www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok159-eng-Regulation_and_inequalities.pdf. Acesso em: 14 jun. 2011

MARR, Bernard. *Managing and Delivering Performance: how government, public sector and not-for-profit organisations can measure and manage what really matters*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2009.

McDAVID, James C. e HAWTHORN, Laura R. L. (Ed.). *Program Evaluation and Performance Measurement: an introduction to practice*. London: Sage Publications, 2006.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

REYNAUD, Jean Daniel. *Lês Règles du Jeu: l'action collective et la régulation sociale*. Paris: Armand Colin, 1993.

SHAW, Ian F., GREENE, Jennifer e MARK, Melvin M. (Ed.). *The SAGE Handbook of Evaluation: policies, programs and practices*. London: Sage Publications, 2006.

SILVEIRA, Olívia. *O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

VAN DOOREN, Wouter, BOUCKAERT, Geert e HALLIGAN, John. *Performance management in the public sector*. London: Routledge, 2010.

Pesquisa avaliativa em educação: concepções e possibilidades de análise

MARISA R. T. DUARTE

Este texto contém apontamentos sobre a função política da avaliação de programas e projetos socioeducacionais a partir da experiência de participação no Sistema de Avaliação e Monitoramento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Esta redação é motivada, também, pela coordenação de um projeto em Minas Gerais sobre a formação de pesquisadores em avaliação de programas governamentais de cunho socioeducacional.¹ A pesquisa envolvia a coleta de informações junto aos egressos sobre efeitos da frequência ao ProJovem. A opção teórica e metodológica efetuada por este grupo de pesquisa envolveu a análise, a partir de depoimentos dos egressos, dos efeitos da frequência ao programa sobre as subjetividades. Com fundamento em Wibeck e outros (2007) a utilização de grupos focais foi a técnica escolhida por incentivar, no momento de interação, questionamentos mútuos e identificar como os jovens entrevistados se apropriavam/avaliavam o programa para atingir objetivos desejados em seu contexto de experiências.

Minayo (1991) já orientava sobre a importância da pesquisa qualitativa no estudo de efeitos/impactos de políticas e programas. Neste caso de inves-

¹ Este projeto integrou programa de pesquisa em cooperação com o programa de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia e apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

tigação, a opção decorreu dos pressupostos relativos ao desenvolvimento de políticas públicas como ação pública e de um reconhecimento gradual e parcial, advindo da experiência como pesquisadora no Sistema de Avaliação do ProJovem, dos jovens que frequentaram o programa. Jovens submetidos a violentos processos de desencaixe, que desorganizam suas identidades e coordenadas espaço-temporais, fazendo suas vidas mais contingentes. (DOMINGUES, 2009, p. 38) Esse reconhecimento gradual e parcial será objeto de apresentação em outro estudo. No entanto, os pressupostos relativos aos lugares atribuídos para ou construídos pela pesquisa avaliativa é neste momento analisado e contra-põem-se ou complementa alguns aspectos constantes em estudo anterior, Duarte e outros (2009, p. 24-31).

Este estudo se inicia com a análise da emergência e da expansão de estudos de avaliação de programas educacionais nos últimos anos e sua distinção do termo avaliação educacional *lato sensu*. Para isto, descreve e critica o referencial que norteia um senso positivo sobre avaliação de programas, suporte para a discussão das exigências de novos planos avaliativos, que deem conta da centralidade política posta na atualidade para essa avaliação. Ao final, sintetiza a literatura proveniente da sociologia das regulações (MAROY, 2004) que trata das relações entre as transformações sociais em curso e a emergência de novos modos de regulação dos sistemas educacionais e, acrescentamos, de políticas públicas, onde a pesquisa avaliativa adquire centralidade.

O que aqui se propõe refletir é a discussão para a formação de pesquisadores em avaliação de programas socioeducacionais da elaboração de planos metodológicos capazes de confrontar o que é considerado um paradigma positivo da pesquisa avaliativa. Este texto visa a considerá-los também como formações discursivas² e intervenções produtoras de mudanças nos sujeitos e em territórios específicos. A manutenção do termo intervenções tem por objetivo assinar que a pesquisa avaliativa não ocorre de fora para dentro, mas, desde sua elaboração, atua sob o projeto e programa socioeducacional.

² Considerar a acepção do termo na concepção interdiscursiva, para qual uma formação apenas se mantém pelo interdiscurso. Este, por sua vez, é apreendido como espaços de relações e articulações contraditórias entre formações discursivas.

Avaliação educacional, avaliação de programas e projetos socioeducacionais

Os estudos que se autorreconhecem como de avaliação educacional no Brasil, uma vez que utilizaram esse termo como um dos seus descritores ou palavra-chave, abrangem os mais diversificados campos de formação. Para a elaboração da pesquisa, foram selecionados 59 artigos, constantes no portal de periódicos *SciELO BR* com este termo de busca, e verificou-se que, aproximadamente, 30% destes estudos referiam-se a pesquisas avaliativas sobre processos de formação profissional (avaliação de cursos a partir de dados fornecidos por egressos), 16% referiam-se à avaliação de competências e habilidades profissionais, outros 16% abordavam a questão referente aos usos e efeitos de testes, provas e exames, 10% são estudos sobre fatores intervenientes sobre o desempenho educacional, e o restante somam 32% de trabalhos cujos temas diversos abordam a análise de práticas avaliativas escolares ou não, a modelagem estatística para avaliação, sistemas nacionais de avaliação e o contexto de introdução ou expansão de procedimentos avaliativos.

Na área de Educação, estudos que se autodenominam como avaliativos de programas e projetos – seleção efetuada pelo termo “avaliação de programas” no mesmo portal e período – não foram encontrados, exceto duas pesquisas que, por sua vez, tratavam da avaliação de curso superior e de modelagem avaliativa. O termo de busca “programas socioeducativos” identifica um estudo sobre programas de transferência de rendas para jovens. O detalhamento da busca utilizando-se o termo “avaliação de programas governamentais” expôs apenas um estudo sobre governo em texto eletrônico publicado no Brasil. O descritor pelo qual os estudos em avaliação de programas e projetos de intervenção socioeducacional se autoreconhecem é observado por meio da recorrência ao termo “políticas públicas”, onde opera-se com uma suposta distinção entre a análise de política públicas e a pesquisa avaliativa de políticas e programas governamentais.

São inúmeros os estudos que se reconhecem pelo termo de políticas públicas. Sob este descritor são encontrados aproximadamente 400 artigos em

SciELO BR, produzidos por pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento. A este respeito sintetiza Souza (2007, p. 69):

[...] política pública constitui um campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o “governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

Nessa perspectiva, políticas públicas, enquanto campo de conhecimento, abrange, por um lado, os estudos voltados para subsidiar o processo decisório e, por outro, os estudos para avaliação do mérito da ação governamental.

A explicação para buscar operar essa distinção entre a pesquisa avaliativa de programas e projetos socioeducacionais e a análise de políticas públicas foi detectada por Faria (2005), que, ao expor a emergência nas duas últimas décadas do século XX da avaliação de políticas no Brasil, atribuiu esta à difusão do chamado gerencialismo – *new public management* – onde os avaliadores, mediante aferição de resultados, orientariam a realocação de recursos governamentais escassos³. Nesse sentido, o objetivo de analisar e avaliar programas e projetos, ou seja, a forma como a avaliação é usualmente praticada, situa o conhecimento aí produzido sob o ângulo de sua capacidade maior ou menor de intervir na organização e funcionamento de um dado projeto, programa ou política socioeducacional.

Entretanto, para este autor (FARIA, 2005), preocupações encontradas na literatura de enfoque gerencialista, que advogam a avaliação para a reforma administrativa do Estado, acentuaram, também, questões políticas mais abrangentes como a geração de *accountability* por parte dos agentes estatais, seu potencial de empoderamento das comunidades menos privilegiadas e seu impacto sobre a questão do controle social do Estado. Para este autor:

³ Essa perspectiva acha-se exposta, também, no estudo bibliográfico efetuado pelo grupo de pesquisa (DUARTE et al, 2009, p. 24-31)

o fato não é contraditório porque, esta literatura advoga um ideal regulativo que prescreve ao Estado um papel subsidiário, sendo determinantes os estímulos, os incentivos e os constrangimentos oriundos ou espelhados do mercado (FARIA, 2005, p. 106)

Nesse sentido, a perspectiva dos estudos em política pública, diversamente da pesquisa avaliativa de políticas, concentrar-se-ia em subsidiar os processos decisórios ou na compreensão sobre processos de formulação da agenda. Já a pesquisa avaliativa se concentraria na aferição dos resultados imediatos e/ou efeitos de médio e longo prazo. No entanto, trata-se de uma distinção que muitos estudos avaliativos não explicitam.

E é ao esforço de recuperar, analiticamente, a trajetória das políticas sociais nesse período de duas décadas que a Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc) dedicou-se ao longo do último ano. (IPEA, 2009)

Esta edição de Políticas Sociais – acompanhamento e análise - tem como principal objetivo apresentar um balanço das ações do governo federal no ano de 2007, por meio do exame da implementação da política e dos programas setoriais, bem como da execução orçamentário-financeira dos órgãos competentes. (IPEA, 2008)

A publicação *Políticas Sociais: acompanhamento e análise* do Instituto Nacional de Economia Aplicada (IPEA) apresenta, desde o início deste século, os resultados de estudos de monitoramento e avaliação das políticas sociais no país, embora não os denomine como pesquisa avaliativa. Uma vez que a autodeclaração da atividade realizada não é fundamental, o reconhecimento da articulação teórica e metodológica dos estudos publicados pelo IPEA permite demonstrar a superação de concepções mais restritivas da pesquisa avaliativa que:

[...] utilizaron o tenían previsto utilizar los resultados de las evaluaciones principalmente para ajustar las líneas de trabajo determi-

nadas, para ajustar los indicadores utilizados por el Programa para el monitoreo y la evaluación, para ajustar el modelo de gestión del Programa y en segundo lugar para ajustar los instrumentos para la identificación de los beneficiarios y la tipología de actividades financiadas por el programa. (EECOLAR; DOMENCH, 2002)

Em contraposição, Faria (2005) apoia-se em Greene (1997) para destacar que a avaliação de políticas e programas governamentais compreende, também, uma adesão a valores com um ideal regulatório específico (relativo à racionalidade do processo decisório ou ao ativismo comunitário) que envolve, na contracorrente do pensamento dominante, *advocacy*. Este autor considera também as possibilidades de uma vertente construtivista na qual a pesquisa avaliativa e os avaliadores atuam interpretando e reconstruindo os contextos. (ESCOLAR; DOMENCH, 2002) Nessas perspectivas, o que está em jogo, além da formulação de planos avaliativos multidisciplinares, ou seja, planos capazes de contemplar o uso de múltiplas técnicas e procedimentos de investigação, é a atenção analítica a temas políticos e capacidade de expor narrativas alternativas. Desse modo, retomar-se-ia o tema da distinção e simbiose entre avaliação de programas governamentais e análise política em programas e projetos socioeducacionais.

Novas formas de sociabilidade e avaliação de projetos e programas socioeducacionais

A análise da centralidade política adquirida pelos processos avaliativos efetuada pelos estudos e pesquisas em educação no Brasil é fortemente influenciada pela constituição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da educação superior (SINAES). Iniciados na década de 1990, esses sistemas avaliativos foram desenvolvidos em duas gestões governamentais, com duração de oito anos – governo Fernando Henrique Cardoso e governo Luis Inácio Lula da Silva – e com elevada capacidade de intervenção sobre a realidade socioeconômica do país.

A construção teórico-metodológica constante em muitos dos estudos e pesquisas avaliativas desenvolvidos nessa área abrange a defesa da importância relativa da constituição e disseminação das avaliações sistêmicas por suas potencialidades na condução do processo decisório em busca de maior qualidade educacional, aferida pelo rendimento do aluno em testes padronizados. Sob a inspiração do *new public management*, toda uma linha de pesquisa sobre “escola eficaz” impulsionou análises sobre fatores intervenientes no desempenho educacional e indicadores objetivos de qualidade. A demonstração científica desses fatores passaria a orientar decisões dos gestores em educação, visto que os indicadores produzidos orientavam a formulação de programas e projetos com metas a serem atingidas mediante políticas com diversos graus de abrangência.

Em perspectiva diversa, resultados de estudos e pesquisas socioeducacionais divulgados no âmbito da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) tem reiterado a função política estruturante das avaliações sistêmicas na Reforma administrativa do Estado brasileiro. Procura-se, nessa perspectiva, evidenciar que as avaliações sistêmicas objetivam legitimar processos de transferência dos serviços públicos à iniciativa privada, mediante a retração da oferta estatal ou de subsídios financeiros ao mercado para a expansão do atendimento. Especialmente, a partir da década de 1990 até o final do governo Fernando Henrique Cardoso, esses estudos focavam a influência das agências multilaterais nas decisões sobre políticas avaliativas em educação. Portanto, o argumento recorrente nesses estudos era questão clássica de identificação das forças políticas e interesses políticos atuantes no processo decisório.

Entretanto, essas duas linhas de investigação têm em comum o pressuposto de que o processo decisório das políticas públicas em educação provém de *outputs* do sistema político. Estes, por sua vez, são processos decorrentes de pressões de grupos de interesses (aqueles que estão no poder, que detêm recursos de poder – conhecimentos incluídos - que são capazes de ação coletiva etc.). As pesquisas em políticas públicas em educação focalizariam, desse modo, quais os atores, as informações e possíveis consequências na definição

da agenda de políticas, projetos e programas educacionais, ou avaliariam quais fatores são intervenientes sobre resultados desejáveis.

Algumas perspectivas de análise consideram que novas políticas públicas são apreendidas como decorrências mais diretas de processos de reestruturação econômica capitalista e nesse sentido a pesquisa avaliativa é quase que desnecessária. Outras atribuem ao conhecimento proveniente dos estudos avaliativos a capacidade de orientar racionalmente o processo decisório. De qualquer modo, a pesquisa na área das políticas públicas em educação atuaria como razão capaz de mostrar as decisões centrais e seus efeitos, bem como a pesquisa avaliativa como subsidiária na aferição de desvios ou dos resultados obtidos.

Avaliação de programas e projetos socioeducacionais

Os projetos, programas e políticas socioeducacionais podem ser, classicamente e para fins analíticos, subdivididos em três circunstâncias distintas à semelhança do ciclo das políticas, a saber: um momento de formulação, onde diferentes atores participam, e de modo desigual, da elaboração do “desenho” de um modelo da intervenção; um segundo tempo de implementação⁴, onde a diversidade e desigualdades existentes nos territórios de intervenção repercutem sobre a formulação inicial. Mediados pela reflexividade presente na cadeia de implementadores, a resolução de desafios, postos pelas singularidades locais ou por situações-problemas, reconstruiria uma proposta inicial do projeto ou programa. Finalmente, um terceiro momento onde os resultados e efeitos, previstos ou não, são explicitados de modo desigual aos diferentes públicos leitores em seu entorno.

Dessa forma, os planos metodológicos mais usuais de avaliação de projetos e programas governamentais contemplam o estudo inicial das vertentes teórico-práticas e dos atores que influenciam a construção dos desenhos de intervenção. Este é um passo subsequente à coleta de dados sobre fatores interve-

⁴ A imagem do jogo de futebol, com momentos diferenciados e interligados, é capaz de explicitar as influências não só sobre o resultado, mas sobre a própria maneira de jogar e a apreensão do conjunto do jogo e suas circunstâncias diferenciadas.

nientes para o estudo das aproximações e distanciamentos entre a formulação e implementação dos programas. Por fim, o estudo avaliativo dos resultados produzidos no curto, médio e longo prazo. Desse modo, os planos metodológicos replicam uma concepção linear de desenvolvimento das políticas no decorrer da coleta de informações e análise da empiria.

A este respeito, Bowe, Ball e Gold (1994), ao criticar modelos racionais lineares sobre o processo de tais políticas, propuseram sua apreensão mediante um ciclo contínuo constituído por três contextos interrelacionados (posteriormente cinco), onde ocorrem disputas e embates entre múltiplos atores: o contexto da influencia, o contexto da produção e o contexto da prática. (MAINARDES, 2006, p. 51) Para esses autores, os dois primeiros momentos acham-se relacionados, à medida que a produção de um texto político é resultante da disputa pelo controle das representações da política. Já no contexto da prática, destaca-se o papel ativo de (re)interpretação e (re)criação de uma dada política pelos seus implementadores⁵ e, acrescentamos, seu público alvo (leitores modelo de práticas discursivas). Em obra posterior, Ball (1994) acrescentou, ainda, o contexto dos efeitos gerados e o da estratégia política. Para a primeira circunstância, caberia analisar impactos e interações sobre o ambiente social em que ela se estende e para a segunda apreender alternativas estratégicas capazes de repensar e redimensionar ou rejeitar políticas. (MAINARDES, 2005)

Sem considerar de modo rígido e estanque a noção de ciclo das políticas, os diferentes contextos expostos por Bowe, Ball e Gold (1994) o reiteram, porém, enfatizando sua interdependência. Entretanto, esses autores analisam políticas públicas como formação e práticas discursivas. Bowe e outros (1994, apud MAINARDES, 2005) partem do pressuposto de que essas são portadoras, para além de resultados, efeitos e/ou impactos, de formas textuais, de vocabulários e de enunciados produtores de “interdiscurso”. (MANGUENEAU, 2008, p. 287) O pesquisador avaliador objetivaria pôr em evidência e interpretá-lo para subtrair as ilusões por ele produzidas. Nessa perspectiva, a análise política

⁵ Estes implementadores são denominados por Bowe, Ball e Gold (1992) como profissionais que atuam no contexto da prática (cf. MAINARDES, 2006, p. 53)

da avaliação retira a pesquisa avaliativa de uma pretensa adstrição a protocolos de explicação positiva da(s) intervenção(ões) efetuada(s).

Por outro lado, a ação avaliativa refere-se às práticas discursivas (MAIN-GUENEAU, 1984) e aos modos institucionalizados pelos quais os atores envolvidos circunscrevem determinadas questões. Trata-se, portanto, de um desafio teórico-metodológico de construção de um plano de investigação capaz de desvelar o que já se achava construído, nas circunstâncias de formulação do projeto ou programa e de como esses pressupostos intervêm sobre estes. Outro aspecto a ser considerado nos planos de avaliação é a reconstrução dos fluxos e interdependências das ações efetuadas por um dado projeto, programa ou política. Nessa concepção, a pesquisa avaliativa tem por objetivo uma meta-análise, ou seja, objetiva-se revelar relações entre a conceptualização, o desenho, a condução, as interpretações, resultados e efeitos.⁶

Em contrapartida, o ideário gerencialista de avaliação de políticas e projetos socioeducacionais passou a enfatizar o terceiro momento avaliativo, compreendido como de coleta de informações, que deveriam fundamentar a avaliação de mérito da intervenção efetuada e, neste sentido, atuar como argumento legitimador, ou não, das decisões iniciais e daquelas efetuadas no decorrer da implementação do programa. A produção de dados, a mais precisa possível,⁷ constitui a rede de relações entre formuladores (muitas vezes gestores dos programas) e pesquisadores-avaliadores. O plano de avaliação é constituído, desse modo, por um conjunto de instrumentos que se aplicam ao programa governamental de modo a subsidiar o terceiro momento do ciclo das políticas e o julgamento dos resultados. Este teria por meta aferir o desempenho, produzindo efeitos de *accountability* sobre os gestores de um determinado programa.

Na ciência política, costuma-se distinguir três abordagens, de acordo com o problema de investigação levantado. [...] E, finalmente,

⁶ Pode-se considerar aproximações entre essa concepção e o que advoga Minayo (2005) sobre o conceito de mudança no delineamento da pesquisa avaliativa.

⁷ No entanto, é necessário reter que dados descritivos requerem sempre a mediação de sua conceitualização, das classificações operacionais e das decisões a serem tomadas.

as investigações podem ser voltadas aos resultados que um dado sistema político vem produzindo. Nesse caso, o interesse primordial consiste na avaliação das contribuições que certas estratégias escolhidas podem trazer para a solução dos problemas específicos. [...] Na fase da avaliação de políticas e da correção da ação apreciam-se os programas já implementados no tocante aos seus impactos efetivos. Trata-se de indagar os déficits de impacto e os efeitos colaterais indesejados para poder deduzir conseqüências para ações e programas futuros. A avaliação ou controle de impacto pode, no caso de os objetivos do programa terem sido alcançados, levar ou a suspensão ou ao fim do ciclo, ou caso contrário, à iniciação de um novo ciclo [...] Com isso, a avaliação é imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública. (FREY, 2000, p. 229)

Essa associação direta da pesquisa avaliativa à análise de efeitos é relativizada com a introdução da noção polissêmica de “monitoramento” nos planos mais usuais de avaliação de projetos e programas. O monitoramento tem por objetivo pretendido a coleta de informações no fluxo de sua implementação, antes que os primeiros resultados estejam disponíveis. A produção dessas informações tem por critério orientador, na maioria dos casos concretos, seu uso pelos gestores do programa com a finalidade de subsidiar correções no decorrer de seu desenvolvimento. Entre “avaliadores” e “gestores”, constituiu-se como pressuposto que os atores sociais responsáveis pela implementação desconhecem, por impossibilidade de acesso aos dados gerais descritivos do programa, quais as ações adequadas para interagir com soluções decorrentes do campo de implementação e os princípios gerais que orientam determinado programa de intervenção social. Nesse sentido, o monitoramento é traduzido, muitas vezes, por meio da expressão linguística “supervisionar a implantação” do programa.

Pressuposto diverso seria o de considerar que soluções “ótimas”,⁸ para o monitoramento da implementação do um programa ou projeto socioeducativo,

⁸ Quantidade ou estado que se considera o mais favorável em relação a um determinado critério.

podem ser encontradas mediante o reconhecimento de sua subordinação a múltiplas relações de interação social. Dito de outro modo, por soluções “ótimas” considera-se a adequada interação entre a efetivação dos princípios político-sociais que orientaram a formulação de um “desenho de intervenção” e as demandas provenientes do território sob a qual ele se encerra. Esse nível de adequação, por sua vez, pressupõe certa abertura no modelo de intervenção para outras ações, não esperadas inicialmente, ou mesmo para substituições, restringindo o caráter prescritivo do desenho inicial.

A essa concepção, acha-se subjacente a ideia de que a implementação de um projeto, programa ou política constitui um complexo jogo de negociações e ações de vários atores pelos quais as normas, injunções e constrangimentos do desenho proposto são (re)ajustadas territorialmente, muitas vezes de modo não intencional. A implementação pode ser definida como um processo de coordenação situada da ação dos atores, fato que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades em uma perspectiva vertical entre gestores/implementadores/público-alvo ou em perspectiva horizontal entre os atores situados territorialmente. Sob esses pressupostos, o plano da pesquisa avaliativa contemplaria o tratamento simultâneo das diversas temporalidades decorrentes da noção de ciclo de políticas.

Opções teórico-metodológicas de avaliação de programas e projetos socioeducacionais

Fairclough (2001) sistematiza três aspectos dos efeitos construtivos do discurso que podem contribuir na elaboração de planos metodológicos de avaliação de programas socioeducacionais:⁹ o discurso contribui para a construção de “identidades sociais”; o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas; o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. Desse modo, projetos e programas socioeducacionais, enquanto formações discursivas, produzem identidades, ou seja, esses programas resultam em modos de transação individuais ou coletivos que implicam em

⁹ Ver ainda a respeito: Cardoso (2010).

reconhecimentos condicionantes de lugares e relações sociais. (DUBAR, 2005) Programas e projetos são, também, intervenções relacionais e, desse modo, atos capazes de demarcar rupturas ou reproduções nas relações entre os participantes e destes com seus contextos. Por último, selecionam e/ou privilegiam significados e, assim, reconfiguram relações de poder (verticais e horizontais).

Esses pressupostos trazem para os planos de avaliação de projetos e programas questões relativas aos seus contextos de produção (MAINARDES, 2006, p. 66) e, também, perspectivas de investigação sobre processos de formação de outras e novas subjetividades coletivas (DOMINGUES, 2004). Que relações um dado projeto ou programa articula? Que atos de inovação favorece ou constrange? Essas questões abarcam um desvelamento do(s) tipo(s) de formação(ões) humana pretendido(s)/obtido(s) para além de possíveis déficits a serem compensados e permitem aferir efeitos de médio e longo prazo da(s) intervenção(ões) efetuada(s). Investigar atos de resistência, considerados classicamente como desvios, enquanto processos de empoderamento de uma população específica em um dado território, contribuiria para a análise do mérito dos resultados desejáveis. Permitiria à pesquisa avaliativa explicitar potencialidades de rupturas ou reprodução das relações instituídas. E, finalmente, desvelaria ideias e significados interditados, expressivos no reconhecimento de mudanças nas relações de poder.

O que este plano genérico da pesquisa avaliativa põe em discussão é o seu estatuto clássico. Se considerarmos com Souza (2007, p. 70) que;

Políticas públicas depois de desenhadas e formuladas se desdobram em planos, programas e projetos, bases de dados ou sistemas de informação e grupos de pesquisa. Quando postas em ação, ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

Posto isso, o que se infere é que a pesquisa avaliativa distinguir-se-ia pelo estudo *ex post* e a análise de políticas públicas estaria focada nos processos *ex ante* do(s) ator(es) – dentre esses governos – em ação. Em ambas, o foco analítico estaria concentrado na atuação dos gestores ou dos governantes na organização e condução da questão socioeducacional.

Essa superação de perspectiva envolve, por sua vez, uma reconceituação do termo “políticas públicas” para além dos governos em ação. Lascoumes e Galés (2007, p. 15) consideram que, na atualidade, perspectivas mais “estado-cêntricas” das políticas públicas têm-se esvanecido a favor de uma sociologia política da ação pública. Desse ponto de vista, o olhar de investigação volta-se para a diversidade de atores, bem como de suas formas de interação e mobilização, especialmente para os processos de regulação social e política. Esta concepção, por sua vez, condicionaria a formulação de planos avaliativos.

A sociologia das regulações e a pesquisa avaliativa

Estudos em políticas públicas produzidos na área da Educação têm negligenciado efeitos sobre políticas socioeducacionais das transformações societárias ocorridas nos últimos anos, especialmente no que se refere à democratização e complexificação dos sistemas decisórios, às alterações nos padrões de relacionamento social, à introdução de novas tecnologias da informação e comunicação e à urbanização da vida quotidiana, dentre outras. O que não está, ainda, em discussão são os novos padrões de interação emergentes entre atores sociais e autoridades públicas.¹⁰

Rosanvallon (2008) fundamenta sua análise sobre os *déficits* dos regimes democráticos contemporâneos na passagem de uma economia e sociedade da generalidade de matriz taylorista-fordista para uma sociedade da singularidade, expressa nas lutas e movimentos sociais por reconhecimentos identitários. Esse autor também fundamenta tal análise nos estudos que evidenciam os processos de reestruturação capitalista com base na produção flexível. Com o conceito de sociedade da singularidade, Rosanvallon procura dar conta de um conjunto de mutações, tanto da ordem do consumo, quanto da produção ou da organização das relações sociais. E, para este pesquisador, apresenta-se como consequência fundamental dessas transformações o fato de que: “l’exercice des droits devient

¹⁰ Se nos surpreendemos com os movimentos sociais nos países árabes em torno da democracia, a reflexão em torno das reivindicações pela reinvenção dos sistemas políticos nas chamadas “democracias maduras” merece especial atenção dos pesquisadores em políticas públicas e educação.

indissociable d'une appréciation des comportements"¹¹ (ROSANVALLON, 2008, p. 110).

Ainda na leitura de Rosavallon, entendemos que o desenvolvimento de uma sociedade da particularidade tem por consequência principal estabelecer um lugar crucial para um terceiro ator (*intervenants*), isto é, os avaliadores que passam a exercer um papel fundamental na vida dos indivíduos. Pois introduzem, por um lado, uma forte demanda por imparcialidade e redesenham, por outro, em profundidade o horizonte das expectativas sociais e políticas. Nesse sentido, a centralidade adquirida pelas avaliações sistêmicas no desenvolvimento de projetos, programas e políticas educativas tem possibilitado comparações cada vez mais individualizadas das expectativas e dos horizontes de efetivação do direito à educação básica. Entretanto, essa centralidade política traz consigo a emergência, tanto no interior das unidades escolares, quanto na gestão dos sistemas educacionais, da chamada regulação por desempenho (MAROY, 2008) e com isso a instauração, entre os diversos atores presentes nas escolas, de uma lógica de ação competitiva.

A este respeito, alerta também Ball (2006) sobre as duas mais importantes categorias de mudança na contemporaneidade. Uma dessas mudanças se refere ao modo de regulação que toma a forma de mercado e competição, e é nesse modo que as relações de contratualidade (pelo Estado e por várias instituições) e formas diversas de mercantilização constituem os elementos-chave desse projeto. Para este autor, quando não há um senso de composição inter-relacionado, é difícil capturar ou transmitir, como uma concepção, a multifacetada natureza da mudança. O outro aspecto da reestruturação é a formação de novas subjetividades “profissionais”. Não se trata, simplesmente, de propor que o que nós fazemos mudou. A questão que se pode inferir, segundo a reflexão desse autor, é que quem nós somos e as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar mudaram também.

Ao tratar da regulação de sistemas educacionais, Maroy (2008, p. 575) destaca que diversas pesquisas têm enfatizado a emergência de um novo modo

¹¹ O exercício dos direitos é inseparável de uma avaliação da conduta.

de regulação¹² fundado no crescimento da avaliação.¹³ Esse modelo visaria a melhorar a qualidade do sistema educacional pela promoção da avaliação e contratualização das escolas. Ao invés de serem submetidos somente à obrigação de meios e à conformidade de procedimentos, os profissionais dos estabelecimentos de ensino são incitados a melhorar a qualidade da educação pela obrigação que tem de submeter suas práticas a uma avaliação externa ou interna de seus resultados e de seus modos de funcionamento. Para este autor o modo de regulação por desempenho ou por resultados dos sistemas educacionais tem por suporte a expansão da atividade avaliativa e a contratualização com as escolas: a esses fundamentos acrescenta-se a gestão por projetos.

Tanto Ball (2006) quanto Maroy (2008) consideram que o conceito de modo de regulação permite articular um conjunto de medidas e reformas educacionais adotadas nos mais diferentes países sem que se tenha por pressuposto um ponto decisório central. Maroy (2008) é enfático ao conceituar o termo regulação mais precisamente como um jogo e como resultante de uma multiplicidade de ações em um campo de ação estabelecido. Nessa perspectiva, as mudanças no modo de regulação não são decorrentes apenas da ação estatal, de seus agentes políticos ou de sua burocracia, mas da emergência de novas formas de sociabilidade, ou seja, de articulação e coordenação das ações entre diversos atores.

No caso brasileiro, a predominância da regulação por desempenho, no processo do que DALE (2004) já denominava como “modernização conservadora” dos sistemas educacionais, tem-se fortalecido mediante a construção de indicadores que permitem comparações de resultados no âmbito de cada escola. Medidas mais atuais das políticas educacionais no país projetam mecanismos capazes de tensionar esse novo modo de regulação com a tradição clientelista.

¹² Nessa perspectiva o conceito de regulação refere-se às maneiras de articular e coordenar a ação entre diferentes atores, distinguindo das concepções que o consideram como controle de mercado ou estruturas societárias. (cf. MAROY, 2008)

¹³ Este autor distingue, na atualidade, a hibridização de três modos de regulação dos sistemas educacionais: a de matriz burocrático-profissional, a regulação por desempenho e a regulação por “quase-mercado”. (cf. MAROY, 2008) Este estudo concentra-se na análise da regulação por desempenho, considerada como orientadora da modernização gerencial do Estado brasileiro.

O documento do Plano de Desenvolvimento da Educação divulgado em 2007 pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 22) justifica ser a construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) uma tentativa de substituição de políticas de matriz clientelista (baseada em critérios subjetivos) por outras consideradas como mais objetiva, com fundamento nos resultados encontrados. O índice contribuiria para a focalização de ações nos territórios com resultados mais baixos, deslocando os processos decisórios fundados na clientela.

Desse modo, os resultados das pesquisas avaliativas sobre o desempenho educacional passariam a orientar a transferência de recursos da União para os demais sistemas de ensino no país.¹⁴ Estariam em causa os dispositivos e articulações que configuram legitimidade do modelo clientelista? Esta resposta não pode ser verificada apenas pela análise das ações da União. Ou como aponta Maroy (2008), temos um efeito combinatório, de hibridização, com a coexistência de dois modos de regulação. Caso isso seja verdadeiro, cabe a pesquisa avaliativa de políticas, projetos e programas governamentais distinguir que relações entre sujeitos sociais são articuladas e coordenadas por qual modo de regulação. E, deste modo, compreender onde e como se formam subjetividades coletivas diferenciadas.

Para a sociologia das regulações a avaliação de projetos e programas em educação envolve, de início, uma investigação sobre o reconhecimento dos limites de uma intervenção dada. Sua análise parte do pressuposto de que possíveis resistências dos atores envolvidos são decorrentes, para além da contraposição de interesses, de outras lógicas possíveis de ação e de relativa autonomia política. Importa, nesse sentido, desvelar as múltiplas facetas das políticas em ação, para além dos processos decisórios, especialmente os múltiplos pressupostos, que orientam as negociações e compromissos entre os atores envolvidos. A complexidade e imprevisibilidade acham-se também presentes para a elaboração dos planos de avaliação.

¹⁴ O sistema educacional brasileiro é constituído por três entes (União, Estados subnacionais e municípios) com prerrogativas de autonomia político-administrativa e recursos tributários próprios.

Rosanvallon (2008) enfatiza que acha-se subordinada às mudanças no modo de regulação entre Estado e sociedade, onde mecanismos de acessibilidade, abertura e receptividade ao outro pressupõem maior facilidade de interpelação, uma certa imediatividade inter-relacional e o afrouxamento dos formalismos procedimentais. A proximidade com os *locus* de poder, requerida pela democracia, relaciona-se com a sua capacidade de delegar prerrogativas, aceitar e discutir as críticas a ele encaminhadas e estabelecer mecanismos mais diretos de relações com os cidadãos. Entendem-se, nessa perspectiva, as possibilidades de descentramento democrático como antípodas às concepções mais nomocráticas. Porém, é nesse novo contexto que proposições avaliativas de cunho gerencialista adquiriram fôlego, de um lado pela possibilidade de gestão mais autônoma de projetos, desde que se atinja os resultados preestabelecidos, e por outro lado pela promoção de *accountability*, especialmente aqueles que são próprios dos agentes políticos.

Sob este ponto de vista, a pesquisa de avaliação de projetos, especialmente os governamentais, e dos programas e políticas desenvolvidos por atores externos pode ou não constituir-se em um dos dispositivos capazes de alimentar uma “democracia de interação”. (ROSANVALON, 2008) Trata-se de aproximar planejamento e execução, gestores e implementadores, possíveis avaliadores e o(s) público(s) alvo. Para isso, a construção de espaços e procedimentos de interação entre atores sociais diversos, que dentre tantos interagem mediados por projetos, programas ou políticas, expõe, além das escolhas entre opções concorrentes, grupos com forte capacidade de mobilização em relação àqueles capazes de redefinir ações coletivas e novas formas de sociabilidade. Essa interação permite, também, uma atividade de justificação e/ou crítica mais permanente das intervenções efetuadas. Se aproximarmos o conceito de políticas públicas ao de ação pública a avaliação constitui-se como mais um dos atores nelas participantes.

Sob essas concepções, a construção de planos de pesquisa avaliativa aproxima-se da elaboração de atos de possibilidade de novos dispositivos regulativos – articulação e coordenação de ações – onde o julgamento “profissional” de avaliadores subordina-se ao reconhecimento da diversidade constitutiva

dos atores presentes. Finalmente, cabe esclarecer que a pesquisa avaliativa de projetos, programas e política socioeducacionais não é um substituto da ação coletiva dos agentes, mas com eles estabelece relações de conflito e de governação. Projetos e programas socioeducacionais mobilizam atores em torno de proposições de políticas públicas e essa interação com a pesquisa avaliativa contextualizada pode por em questão o atendimento a grupos de interesse ou sua instrumentalização como recurso de poder capaz de silenciar adversários. Mas essa questão nos remete para a análise de quem são os avaliadores.

Referências

BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural aproch*. London: Open University Press. 1994.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2 , p. 10-32, 2006.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: cases studies in policy sociology*. London: Open University Press. 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007. Disponível em: < www.mec.gov.br. > Acesso em: 28 ago. 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc.* Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

CARDOSO, Maurício Estevam. *Discursos e identidades: a emergência do termo trabalhadores em educação*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DOMINGUES, José Maurício. *Ensaio de sociologia*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

- DOMINGUES, José Maurício. *A América Latina e a modernidade contemporânea*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2009.
- DUARTE, Marisa R. T. et al. *Palavras de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação de pesquisadores em programas educacionais*. Belo Horizonte: Escritório de História, 2009.
- DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre e Carvalho, Maria do Carmo Brant de (Org.) *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ESCOLAR, Cora; DOMENCH, Patrícia. Los proyectos y programas sociales y la evaluación: reflexiones en torno a una experiência. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Brasília: IPEA, 2002. n. 5. Disponível em: < www.ipea.gov.br/portal/ >. Acesso em: ago. 2010.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.
- FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. *RBCS*. v. 20, n. 59, p. 97-109, 2005.
- FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 21, 2000, p. 211-259.
- GREENE, Jennifer C. Evaluation as advocacy. In: *Evaluation practice*, v. 18, n. 1. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: maio 2008.
- IPEA/BRASIL. Políticas Sociais - acompanhamento e análise. Brasília, DF, 2008. n. 16. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: dez. 2010.
- IPEA/BRASIL Políticas Sociais: acompanhamento e análise - Vinte Anos da Constituição Federal – Introdução, Brasília, DF, 2009. n. 17. Disponível em: <www.ipea.gov.br/portal/>. Acesso em: mar. 2010.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

- MAINGUENEAU, Dominique. Interdiscurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAROY, Christian. *École, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris: PUF, 2006.
- MAROY, Christian. Régulation des systèmes éducatifs. In: VAN ZANTEN, Agnès. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, 2008. p. 575-578.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. *Revista de Saúde Pública*, v. 25, n. 3, 1991.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para a avaliação de programas. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- ROSANVALLON, Pierre. *La légitimité démocratique: impartialité, réflexivité, proximité*. Paris: Éditions du Seuil. 2008.
- SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHAMAN, Gilberto (Org). *Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.
- WIBECK, V.; DAHLGREN, M. A.; ÖBERG, G. Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research. *Qualitative Research*, v. 7, n. 2, maio, p. 249-267, 2007. Disponível em: <<http://qrj.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/2/249>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

Estratégias metodológicas para pesquisa com egressos¹

OLIVIA MARIA COSTA SILVEIRA
LEILA TIBIRIÇÁ DE CARVALHO

Introdução

O espaço das relações sociais e econômicas é dinâmico e se constitui num *lócus* de constantes transformações, apontando para desafios no processo educacional e de formação. São necessárias políticas públicas que deem conta de tais desafios com estratégias de acompanhamento, na perspectiva de uma avaliação contínua em relação a sua efetividade e especialmente no efeito e no impacto que causam em seus beneficiários.

Nesse sentido, egressos de políticas sociais se revelam como atores potencializadores de articulação com a sociedade, como fontes de informações que possibilitam retratar a forma como a sociedade em geral percebe e avalia estas ações, tanto do ponto de vista do processo educacional, como também do nível de interação que se concretiza entre as políticas, os atores sociais e a sociedade. Tais informações são imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação de políticas voltadas para a inclusão social.

Muitos, no entanto, são os desafios na realização deste tipo de estudo, basicamente por conta da dificuldade de localização dos sujeitos: na maior parte

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes).

das vezes, os bancos de dados referentes a endereços e telefones não retratam a realidade do momento da coleta, mas uma situação anterior; além da própria disponibilidade do egresso em ceder parte de seu tempo, muitas vezes escasso, para responder a um questionário ou entrevista. As referências escassas de pesquisas com egressos retratam as dificuldades encontradas para a operacionalização desse tipo de estudo.

Em 2006 a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em resposta ao Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), apresentou projeto de pesquisa longitudinal sobre os impactos da participação no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) na trajetória escolar e na relação com o mundo do trabalho dos seus beneficiários a partir da percepção de egressos.

Em dois cortes temporais, 2008 e 2010, 194 e 317 jovens, respectivamente, responderam questões sobre possíveis mudanças em sua trajetória escolar e no mundo do trabalho após a participação no ProJovem, como também apresentaram suas opiniões sobre o Programa e sugestões que podem contribuir para futuras políticas voltadas para juventude.

Como já referido anteriormente, as dificuldades encontradas para a realização do estudo foram muitas. Neste caso, as questões relacionadas à localização dos sujeitos foram agravadas pela escassez de material bibliográfico que pudesse auxiliar no planejamento e organização da coleta de dados.

Diante da escassez de informações metodológicas encontradas, optou-se pelo desenvolvimento de um estudo paralelo com os profissionais responsáveis pela coleta de dados, com o objetivo de compreender melhor as dificuldades encontradas no processo e sistematizar as estratégias utilizadas na localização e acesso aos sujeitos. Para tanto, um grupo focal foi realizado com os profissionais contratados para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Através da sistematização dos relatos dos aplicadores no grupo, pretende-se contribuir para o aperfeiçoamento de estratégias metodológicas voltadas para trabalhos com egressos que possam dar suporte a avaliações de programas e políticas públicas.

Metodologia

Grupo focal é uma técnica utilizada para coleta de dados que se caracteriza como uma entrevista semiestruturada, com um roteiro pré-estabelecido, dirigida por um moderador, num grupo pequeno, e gravada para análise posterior. Segundo Powell e Single (1996 apud GATTI, 200:, p. 7) o grupo focal trata-se de “... um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, à partir de sua experiência pessoal”.

Nesse sentido, busca-se através da interação desse grupo a apreensão de fenômenos do seu cotidiano, tais como linguagem e cultura, a partir da vivência dos participantes com o tema discutido. Objetiva-se assim a busca de significados coletivos, diferenças entre relatos, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vistas sobre o tema. (GATTI, 2005)

Essa técnica não possibilita uma precisão de mensuração, mas permite uma ideia bastante razoável sobre consensos, dissensos, pontos de convergência, discrepâncias, argumentos diferentes, possibilitando a construção de um discurso coletivo. Por isso os grupos devem ser pequenos, de 6 a 12 pessoas. (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999)

Um roteiro pré-estabelecido, composto de cinco questões sobre a experiência vivida, foi utilizado como norteador das discussões. Para cada uma delas os participantes se colocaram espontaneamente, à medida que sentiram a necessidade ou vontade de expor sua opinião sobre o assunto em debate. Seguindo as características desse tipo de técnica, o consenso não foi perseguido e todos os posicionamentos foram acatados pelo moderador sem questionar sua veracidade ou viabilidade.

Apesar do roteiro ser estruturado em forma de perguntas, durante a realização dos grupos procurou-se lançar os temas para discussão. Os *probes* foram utilizados apenas quando os assuntos, considerados muito relevantes para a pesquisa, não foram espontaneamente discutidos pelos participantes.

A condução das discussões foi feita por um moderador, a quem coube a facilitação do diálogo no grupo, promovendo a participação de todos para que expressassem sua opinião a respeito do assunto tratado, evitando a dispersão e a concentração das falas somente em alguns participantes do grupo. Também

se contou com o auxílio de um observador que, além de contribuir para a coleta de maior quantidade possível de informações, responsabilizou-se pelos gravadores, substituindo as fitas quando fosse necessário, como também pela síntese das discussões e relato desta aos participantes ao final do encontro.

O grupo focal foi realizado no dia 17/09/2010 às 9 horas, no Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) da UFBA, na cidade de Salvador, Bahia. Esse local foi escolhido visando à facilidade de acesso e familiaridade dos participantes, já que a maioria destes trabalha no local. Após a realização do grupo, as fitas gravadas foram transcritas e utilizadas como base de análise para este estudo.

Os participantes do grupo focal

Participaram do grupo focal profissionais contratados para as aplicações do *surveys* utilizados no estudo longitudinal com egressos do ProJovem em Salvador. As aplicações dos questionários aconteceram em dois cortes temporais, o primeiro em setembro/outubro de 2008, 18 meses após finalização do programa, e o segundo em maio/junho de 2010.

Para cada uma destas etapas do estudo foi montada uma equipe composta por 10 aplicadores com experiência em aplicação de questionários. Todos receberam treinamento inicial (anterior à ida ao campo) e processual (durante a coleta de dados) a fim de garantir a padronização na coleta. Neste momento também foram entregues materiais de apoio e controle para as aplicações, como também uma listagem dos egressos que comporiam as amostras².

A composição das equipes procurou manter os mesmos aplicadores para ambas as etapas, no entanto, alguns ajustes foram necessários, mas a maioria destes participou de ambas as etapas. Ao final têm-se um total de 13 aplicadores para as duas etapas.

² Vale ressaltar que as amostras foram independentes nas duas etapas do estudo. No entanto, foram originárias da mesma população: jovens que ingressaram no ProJovem Salvador em janeiro de 2006 e foram aprovados ao final do curso. Nesse sentido, nem todos os respondentes da segunda etapa participaram da primeira etapa do estudo e vice-versa. Essa foi uma decisão tomada pelos pesquisadores responsáveis pelo projeto devido à grande dificuldade de localização dos egressos.

Para a realização do grupo focal todos os aplicadores foram contatados por via telefônica ou pessoalmente, mas apenas nove confirmaram presença³, e destes apenas oito compareceram ao local em data e horário combinados, sendo dois homens, de seis mulheres, com idades variadas.

A maioria deles possui alguma vinculação com o Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano (PJU) e também participaram de ações do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem “original”, além de experiência com coleta de dados para avaliação de programas e aplicação de *surveys* para institutos de pesquisa – por exemplo, o IBGE, o que, segundo eles, contribuiu positivamente para a experiência com os egressos.

Retomando a constituição das equipes de aplicação, dos participantes do grupo focal, dois atuaram apenas na primeira etapa em 2008, dois na segunda etapa em 2010 e quatro trabalharam em ambas as etapas.

Análise dos dados

A estratégia metodológica adotada para este estudo foi de natureza qualitativa, pois o fenômeno estudado necessitou de uma complexa compreensão sobre as estratégias adotadas pelos aplicadores para a coleta de dados da pesquisa com egressos em Salvador. Dessa forma, de posse da transcrição das fitas, realizou-se a análise do conteúdo.

Para Gatti (2005) não há um modelo único para analisar os dados do grupo focal, mas neste processo faz-se necessário organizar o material coletado de forma fidedigna ao que foi vivenciado pelo grupo, buscando dar sentido às falas relacionadas ao tema.

A análise de conteúdo possibilita essa sistematização e compreensão a partir dos objetivos propostos, em que o sistema de categorias é uma das técnicas mais utilizadas para esta análise. De acordo com Gomes (2007), esta técnica

³ Dentre os contatados, um aplicador encontrava-se em viagem ao exterior e três não tinham disponibilidade no horário e data prevista. Devido ao número reduzido, a realização de outro grupo em momento diverso não se justificou metodologicamente. Vale ressaltar também que um dos aplicadores que confirmou presença não compareceu ao grupo como combinado.

possibilita trilhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, permitindo avançar no entendimento das ideias analisadas.

Inicialmente foi feita uma leitura flutuante das narrativas dos participantes para uma sistematização das ideias iniciais, seguido da exploração do material onde as questões foram codificadas em dimensões, além da análise e interpretação dos dados ao delimitar categorias mais específicas, construindo a árvore de codificação deste estudo.

Isso ocorreu já que se considera que a análise de conteúdo ocorre de forma cíclica, e não sequencial e linear. (MORAES, 1999) Neste processo faz-se necessário extrair o significado através do retorno sucessivo aos dados, bem como na redefinição de categorias que agrupem estes significados.

Com base no roteiro elaborado para a discussão do grupo focal e visando atingir os objetivos propostos, as narrativas dos aplicadores foram organizadas nas seguintes dimensões:

Dificuldades

Facilitadores

Estratégias: como trabalharam os aplicadores

Impressões/percepções dos aplicadores sobre a experiência

Para melhor visualização e compreensão dos assuntos abordados, em cada dimensão foram discriminadas as categorias como representado na Figura 1.

A leitura do material foi realizada buscando encontrar o que pareceu ser mais significativo dentre as experiências relatadas pelos participantes e que possibilitasse uma síntese de todas as questões abordadas pelos aplicadores de acordo com a consistência e com a frequência apresentadas.

A seguir serão discutidos os resultados encontrados neste estudo a partir das análises realizadas.

Resultados

Apesar da resistência de certas áreas mais ortodoxas da ciência, em pesquisas onde é necessário trabalho de campo, a descrição e análise das relações

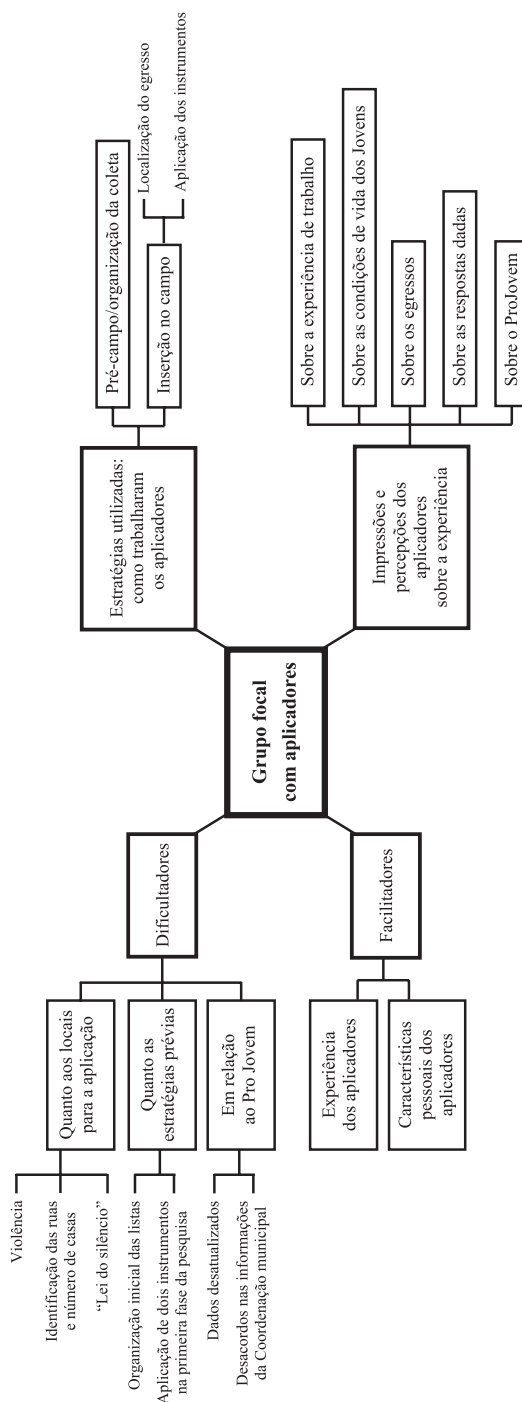


Figura 1: A árvore de codificação para análise dos dados

entre os pesquisadores e os informantes podem trazer informações e discussões muito importantes sobre os resultados da investigação, tanto para o meio acadêmico como profissional. Neste sentido, na investigação social, as visões de mundo do pesquisador e dos atores sociais estão implicadas em todo o processo de conhecimento, desde a sua concepção até o resultado do trabalho. (MINAYO, 1999)

Através das narrativas dos aplicadores busca-se a compreensão dessas visões de mundo através desta interação dialética, confrontando-se constantemente com o novo. Assim, no trabalho de campo, Cavalcanti (2003 apud LEITE; VASCONCELLOS, 2007) aponta para a importância do pesquisador “deixar-se levar”, o que pode ser entendido como se colocar à disposição das relações, abarcando toda a diversidade que o campo proporciona, direcionados pela sensibilidade e intencionalidade do pesquisador.

A partir dessas interações busca-se cumprir os objetivos da pesquisa definindo algumas estratégias imediatamente, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. Dessa forma, para este tipo de trabalho faz-se necessário uma “vigilância epistemológica”. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004). Isto é, uma reflexão crítica sobre as suas pré-noções, suas visões de mundo, as escolhas realizadas, erros cometidos e dificuldades descobertas. Com isso, repensar estratégias, rever técnicas e formas de abordar os sujeitos, se mostram como aliados para atingir as metas estabelecidas para a investigação, mesmo quando de um estudo com rigor quantitativo, como foi o desenvolvido pelos aplicadores.

Apesar de garantir os padrões definidos para a aplicação do instrumento, o processo de localização e acesso aos jovens exigiu desses profissionais um olhar mais flexível e sensível às necessidades lógicas demandadas pelo campo. Assim, os tópicos a seguir apontam para as principais dificuldades e facilidades encontradas identificando as estratégias criadas ou aprimoradas pelos aplicadores para dar conta do trabalho solicitado: aplicar um questionário a egressos do ProJovem após três anos da conclusão de sua participação no Programa, considerando as inter-relações estabelecidas nesse processo.

Dificultadores para a coleta de dados

As dificuldades encontradas para a coleta de dados em um estudo com egressos são muitas. Os aplicadores apontaram situações que agregaram as maiores dificuldades à coleta de dados, que foram agrupadas em três eixos: as especificidades dos locais de aplicação, os desafios com relação ao ProJovem e aos jovens, além de algumas estratégias adotadas previamente pela equipe de pesquisadores.

Dificuldades referentes aos locais

Dentre as dificuldades referidas pelos aplicadores, fica claro que um dos maiores obstáculos para a realização foi o acesso aos bairros e comunidades onde se localizam a grande maioria das residências dos egressos. De modo geral, são bairros populares e sem infraestrutura básica (saneamento, calçamento, transporte, iluminação, etc.) ou em situação de precariedade. Os aplicadores ressaltaram a necessidade de “pular valas” como de “subir e descer ladeiras”, numa cidade com características topográficas bem acidentadas como Salvador. “Aquela ladeira danada, dava uma sede, viu?”

Em muitos casos, não foi possível localizar o endereço do egresso, pois não existia nos mapas da cidade, já que muitas vezes são “vias” não contempladas pela cartografia disponível. Em outras situações, quando a rua foi localizada, a numeração dos casebres não existia ou se mostrava bastante confusa, como é possível observar no relato a seguir.

– Uma coisa que dá muito trabalho também, é que às vezes não vinha o número da casa. E quando vinha, quando a gente chegava na rua a numeração tava toda doida... Tinha local que tinham quatro números sete.

Também questões ligadas à violência e segurança pública se mostraram presentes durante a coleta de dados. Os aplicadores ressaltaram que muitas vezes se sentiram vigiados ou tiveram que pedir autorização aos grupos de trá-

ficos da comunidade para ter acesso ao local, como explicitado na fala de um aplicador:

– [...] nós íamos a campo morrendo de medo porque nós fomos a um local o qual nós tivemos que pedir licença ao dono da boca pra poder fazer essa pesquisa.

Algumas vezes, quando buscando informações sobre um jovem com pessoas da comunidade, a resposta era o silêncio ou respostas evasivas. Em muitos desses casos a explicação para tal comportamento foi o envolvimento do egresso com o tráfico de drogas, prisão ou morte, sendo claramente verificada a relação entre o silêncio e a invisibilidade com as questões de violência.

– Aconteceu também de nós chegarmos nas casas pedindo referência de tal aluno e todo mundo se calar. É, você já tinha medo. Ou o aluno morreu, ou o aluno estava preso, ou o aluno era o cão de calçolão na área e ninguém queria realmente se comprometer. Então fomos em outros locais que nós passamos pela boca várias vezes e ninguém deixou a gente bater pra chamar a pessoa. E quando nós pedíamos informação o pessoal se recusava, dava até um bom dia e saia.

A denominada “lei do silêncio” normalmente é adotada para evitar comprometimento e consequências para quem fornece informações sobre o que não deve ser dito, ou de quem não deve ser reconhecido. Segundo Chesnais (1999), através do silêncio a maioria da população busca proteger-se, sendo que contraditoriamente se submete às leis do tráfico de drogas e dos grupos “marginais locais”.

Essa situação foi encontrada em diversas comunidades visitadas na cidade apontando para o frágil sistema de segurança pública, como também para o dito “poder paralelo”, comuns nas comunidades carentes brasileiras. Frente a isto, os aplicadores respeitavam os limites dados pelas pessoas contatadas e tentavam buscar informações com outras pessoas, muitas vezes parentes ou pessoas mais próximas aos egressos que pudessem conversar e tentar acessá-los.

Dificuldades com relação a algumas estratégias adotadas

Algumas estratégias inicialmente adotadas pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo se mostraram equivocadas quando do início do trabalho de campo, sendo necessária uma revisão e/ou complementação com outras ações. A primeira delas se referiu à elaboração das listas com dados de identificação e contato dos egressos. Esta foi elaborada em ordem alfabética, o que causou grande perda de tempo aos aplicadores quando da localização dos jovens e de seu deslocamento. Além disso, promoveu uma dispersão da equipe de trabalho, aumentando o número de aplicadores num mesmo local.

– Eu acho que essa foi a maior dificuldade pra mim, porque não veio organizada por bairros, tinha uma lista com alguns nomes, não sei dizer exatamente quantos, mas assim, muito espalhados pela cidade inteira.

A desatualização do banco de dados, também acarretou complicadores ao trabalho. Sabe-se que a mobilidade territorial nos bairros populares é alta, assim como a troca constante de telefones, tanto fixo quanto celulares. Dessa forma, informações oriundas de uma base de dados construída anos antes certamente terão dados desatualizados, não sendo diferente neste caso.

– Então assim, na maioria das vezes o celular já tava desligado, o telefone fixo também já não existia e foi difícil localizar essas pessoas.

Ainda como dificultador relatado pelos sujeitos, na primeira etapa da pesquisa em 2008, dois questionários foram aplicados aos jovens. Segundo os aplicadores, isso exigia um maior tempo de aplicação, gerando impaciência dos jovens. Além disso, as perguntas referentes a um dos instrumentos (excluído na segunda etapa) continham perguntas amplas e de difícil entendimento, exigindo um esforço a mais do aplicador em convencer o jovem a respondê-lo.

– E tinha uma coisa também da primeira fase e assim foi mais difícil porque eram dois questionários, e aí quando você aplicava um questionário e chegava no segundo, o aluno já tava saturado e o outro questionário era mais cansativo, muito repetitivo, as perguntas muito difíceis de entendimento pra eles...

A aplicação de dois instrumentos proporcionou um maior desgaste para aplicadores e para os jovens. Além disso, pode-se considerar que o tempo necessário para aplicação aumenta, comprometendo a localização de outros egressos.

Dificuldades referentes ao ProJovem

Dificuldades relacionadas com o próprio Programa e sua coordenação local também foram identificadas. Os dados cadastrais dos jovens disponibilizados nas listas foram passados pelo Sistema e Monitoramento e Avaliação do ProJovem, mas especificamente pelo subsistema de monitoramento. Trata-se de um sistema desenvolvido e armazenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e alimentado pelas coordenações municipais do ProJovem nas prefeituras municipais. Devido ao intervalo de tempo entre o período de matrícula em 2005, quando as informações foram cadastradas, e a realização das pesquisas, em 2008 e 2010, era esperado que os dados cadastrais se encontrassem desatualizados. Até mesmo os aplicadores já esperavam por isso.

– Mas por outro lado também se passaram cinco anos né? Então assim, as dificuldades de algum modo apesar da gente ter um material mais classificador, mas levando em conta que alguns mudam de endereço, telefone. Então isso foi uma coisa assim que a princípio eu achei mais difícil.

A desatualização referente aos endereços e telefones foi observada ainda durante o desenvolvimento do Programa e também comprometeu a realização de outras pesquisas que necessitavam acessar o beneficiário fora do local de funcionamento do Programa. Essa situação aponta para a inexistência de um acompanhamento dos alunos e ex-alunos por parte do implementador local. De

modo geral, os dados de cadastro gerados no ato da matrícula não foram atualizados no decorrer do Programa.

Ainda sobre os dados cadastrais, os aplicadores indicam que a falta do “apelido” do jovem ou nome pelo qual é mais conhecido na comunidade dificultou muito sua localização.

Os relatos dos aplicadores também revelaram incoerências entre os dados oficiais disponibilizados pelo sistema de monitoramento e as informações passadas pela coordenação municipal para alguns jovens localizados. Alguns destes afirmavam não entender o motivo de sua participação na pesquisa, pois tinham sido informados pela coordenação municipal que não obtiveram pontos suficientes para aprovação no Programa. No entanto, seus nomes foram encaminhados à Universidade Federal da Bahia como fazendo parte do grupo de aprovados.

Isso gerou uma sensação de insegurança nos aplicadores em relação à validade da aplicação dos instrumentos para esses alunos, chegando alguns aplicadores a duvidarem do real *status* do jovem: “[...] meu estranhamento é esse, estarem na lista como egressos e não como evadidos.” Apesar dos pesquisadores orientarem os aplicadores a seguirem a lista recebida, muitos referiram desconforto quando se depararam com situação parecida.

Dificuldades referentes aos jovens

De acordo com a fala dos participantes do grupo focal, muitos jovens se mostraram reticentes em participar. Alguns não compareciam ao local combinado para a aplicação dos questionários ou davam inúmeras desculpas para não serem localizados. Os aplicadores apontaram isso como “fuga” e frente a isso demonstraram persistência a fim de não descartarem nenhum contato realizado.

Assim, caso acontecesse essa “fuga”, normalmente buscavam contatar parentes por telefone ou indo diretamente nas casas.

– Teve aluno que mandou dizer que não tava, porque tava querendo fugir, só que eu acabava cercando, ia conversando com os parentes aí acabava convencendo o parente a chamar o aluno a me atender.

Além do não comparecimento de alguns, os jovens davam desculpas ou mandavam dizer que não estavam em casa. Também houve casos em que os aplicadores se depararam com os jovens e estes não se identificaram como tal, tendo o aplicador que aguardá-los na porta de suas casas ou nas ruas da comunidade por um longo tempo, apesar do jovem está por perto.

– Aí ele sempre dizia, “AH! Eu não posso que eu tô trabalhando. Ah! Que de noite eu tenho curso.” Aí num final de semana eu li-guei e ele atendeu. Aí ele dizia que no fim de semana ele não tava trabalhando.

Algumas vezes também relataram terem que ir buscá-los em locais da comunidade como padarias, mercados e outros, conforme algumas informações obtidas, a fim de localizar estes egressos.

Em alguns casos os aplicadores relatam que os jovens davam informações equivocadas referente à sua localização, adotando uma postura de desconfiança para com o trabalho.

De algum modo o comportamento de esquiva apresentado por alguns jovens já era esperado. Muitos apresentam ou apresentaram situações de conflitos com a lei direta ou indiretamente. Algumas histórias relatam situações de abuso e violência vividos ou presenciados por estes jovens ao longo de sua vida. Não é de se estranhar que se mostrem descrentes e apreensivos quando procurados para falar sobre sua trajetória e emitir opinião sobre um programa do Governo Federal.

– [...] quando chegou lá em baixo tinha uns três meninos assim, quando eu acabei de descer a ladeira todo mundo olhando pra mim, né? E eu sentindo que não tava bem falando com a menina. “Você ta aonde minha filha?”, “to indo”... Aí se encontrou comigo, me levou pra casa dela. Aí conversando e tal, descobri, ela namorava os dois traficantes da área.

Facilitadores: alguns aspectos que contribuíram para o êxito na coleta de dados

Apesar das dificuldades e desafios enfrentados, os aplicadores apontaram alguns aspectos que os auxiliaram no trabalho. A primeira, e talvez a mais importante, refere-se à experiência desses profissionais em outras pesquisas semelhantes. A segunda se refere a características pessoais e de personalidade dos aplicadores. Nesse sentido, ambas apontam para a importância de um processo seletivo com critérios bem definidos em relação ao perfil necessário no desempenho deste tipo de atividade.

A experiência profissional dos aplicadores

Para a composição da equipe de aplicadores utilizou-se como critério de seleção a experiência com aplicação de instrumentos e pesquisas domiciliares. Alguns dos profissionais selecionados também fazem parte da equipe de supervisores do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem, e são responsáveis pelas coletas de dados junto a alunos e educadores do Programa; outros participaram como consultores externos em aplicações de questionários e/ou provas do ProJovem. Apenas um dos participantes não referiu experiência prévia com o Programa, mas possuía experiência em atividade similar.

As falas dos participantes levam a crer que o uso desse critério para a composição da equipe foi de extrema importância para a realização do trabalho proposto. Segundo eles, essa experiência colaborou na identificação do momento mais propício para a realização das visitas e aplicação dos instrumentos, agindo positivamente para o êxito do trabalho.

– De experiência assim, quer dizer, eu fui bem beneficiado, na verdade, porque eu já tinha trabalhado dois anos no Projovem e no IBGE. Aí eu já tinha uma noção do que era visitar uma pessoa em ruas assim consideradas perigosas e isso, assim, essa experiência do IBGE nessa aplicação agora me favoreceu muito...

As experiências, como a do IBGE, por exemplo, facilitaram o acesso às ruas da comunidade, o contato com as adversidades do local e elaboração de estratégias para enfrentá-las, bem como a realização da sensibilização dos jovens.

Características pessoais dos aplicadores

Minayo (1999) aponta que a realização de uma investigação qualitativa requer como atitudes fundamentais do pesquisador a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com os grupos de investigadores e com os atores sociais envolvidos. No entanto pode-se observar que, apesar de tratar-se de uma pesquisa de caráter quantitativo, as dificuldades e as características próprias de estudo com egressos também exigiram alguns aspectos de personalidade dos aplicadores. Dentre eles é possível citar: proatividade, persistência, cooperatividade, comprometimento, responsabilidade e autonomia se mostraram essenciais para superar as adversidades vivenciadas em campo e decisivos para a realização da coleta de dados.

Estratégias utilizadas para a aplicação do questionário

Os aplicadores foram contratados individualmente, sendo seu pagamento vinculado ao número de questionários aplicados, com valor mínimo referente à aplicação de dez questionários assegurados, garantindo ao aplicador recursos financeiros relacionados a gastos com deslocamentos e telefone, quando de insucessos. De acordo com a fala dos aplicadores, essa forma de contratação os motivou a buscar estratégias que possibilitassem o acesso ao maior número de egressos na aplicação do *survey*. Para fim de compreensão, essas estratégias foram organizadas de acordo com a etapa do trabalho de campo e podem ser assim classificadas: a) estratégias pré-campo, que apontam ações de preparação para a aplicação dos questionários e b) estratégias utilizadas durante a inserção no campo.

Estratégias pré-campo: organizando a aplicação

Apesar da participação no treinamento e das listas com os nomes e contatos dos egressos amostrados, os participantes que fizeram parte da etapa em

2008 ressaltaram que, num primeiro momento, não sabiam por onde começar, como encontrariam os egressos e como enfrentariam as adversidades para aplicar os questionários. Após esse primeiro momento, alguns aplicadores se organizaram em grupos, especialmente os que já tinham uma vinculação com o programa. Os aplicadores ressaltaram que essa articulação foi importante para o êxito na coleta de dados.⁴ Dessa forma, mesmo contratados individualmente, a maioria dos aplicadores se organizou em grupos onde assumiram papéis e funções diferenciadas.

Alguns optaram por ficar a maior parte do tempo na “base”, buscando detalhar as informações sobre os endereços a partir de recursos da internet e telefone, enquanto outros desempenhavam outras tarefas no campo.

Para tal, foi necessário que cada aplicador identificasse como melhor poderia contribuir com o grupo. Alguns reconheceram seus limites, optando por não ir a campo e ficar na base, por não se sentirem a vontade com as visitas domiciliares, enquanto outros optaram por isso e apontaram como se sentiram gratificados.

– Mas foi por isso que eu disse “eu não tinha o perfil, eu não tenho o perfil”. Eu falei pro menino “eu não tenho perfil pra ir pra esses lugares”... Então eu assumi, eu disse “eu não tenho, eu não vou”. Eu fui franca com todo mundo, não vou!

Nesta fase de organização, uma das primeiras estratégias relatada foi a reorganização das listas com as informações sobre os egressos do ProJovem. As listas foram inicialmente montadas em ordem alfabética e foram reorganizadas a partir dos bairros indicados como de residência do jovem.

⁴ Nem todos os aplicadores optaram por trabalhar em grupo, mas quem o fez conseguiu aplicar maior número de questionários do que os que optaram por trabalhar individualmente. Vale ressaltar que os aplicadores que formaram a equipe já eram conhecidos e atuavam no Programa. Eles também definiram que, por conta das diferentes funções desempenhadas, os questionários aplicados seriam somados e divididos igualmente por cada um deles, sendo esta a base de comparação utilizada para a afirmação inicial (número de questionário por aplicador).

Também foi elaborado um crachá de identificação do aplicador, possibilitando a visualização, pela comunidade, que estavam a serviço da Universidade Federal da Bahia e, de alguma forma, ligados ao ProJovem. Este dispositivo se mostrou necessário no acesso às comunidades visitadas, permitindo que os aplicadores percorressem as ruas e fossem respeitados por representarem um programa de juventude “com selo federal”.

Destacam que esta identificação era necessária principalmente para os aplicadores do gênero masculino, que “era mais visado do que as mulheres”. Assim, buscavam diminuir a desconfiança e garantir que conseguiriam realizar o seu trabalho em segurança, como relatado na fala a seguir: “[...] quando ele botava o crachá e viam que era o ProJovem, aí vinham pra perguntar coisas pra ele, então a coisa amenizava mais.”

Inserção no campo: localização dos egressos e a aplicação do survey

Os aplicadores relatam a utilização de diversas estratégias para a localização dos egressos, como também para a aplicação dos instrumentos de coleta. A Figura 2 sintetiza esses relatos, como também as falas sobre as estratégias utilizadas para a localização prévia dos jovens, referidas no item anterior, já que algumas estratégias foram comuns em ambos os momentos da pesquisa.

A articulação de alguns aplicadores formando uma equipe de trabalho aconteceu no pré-campo e se estendeu durante todo o processo de aplicação dos instrumentos. Com a divisão de tarefas, os profissionais que ficavam na “base” auxiliavam quem estava em campo favorecendo a localização e acesso aos egressos. Em muitos casos os primeiros tentavam contatar os jovens para o agendamento da visita e repassavam a informação para o grupo que estava no campo, buscando alguém da equipe que estivesse mais próximo do endereço repassado. Essa estratégia permitiu a localização de diversos jovens.

– Então eu ficava mais na base do telefone e os mapas. Eu descobri que a gente já sabia onde era aquela rua... eu ficava no contato... então, quando a gente conseguia, eu procurava marcar o grupo.

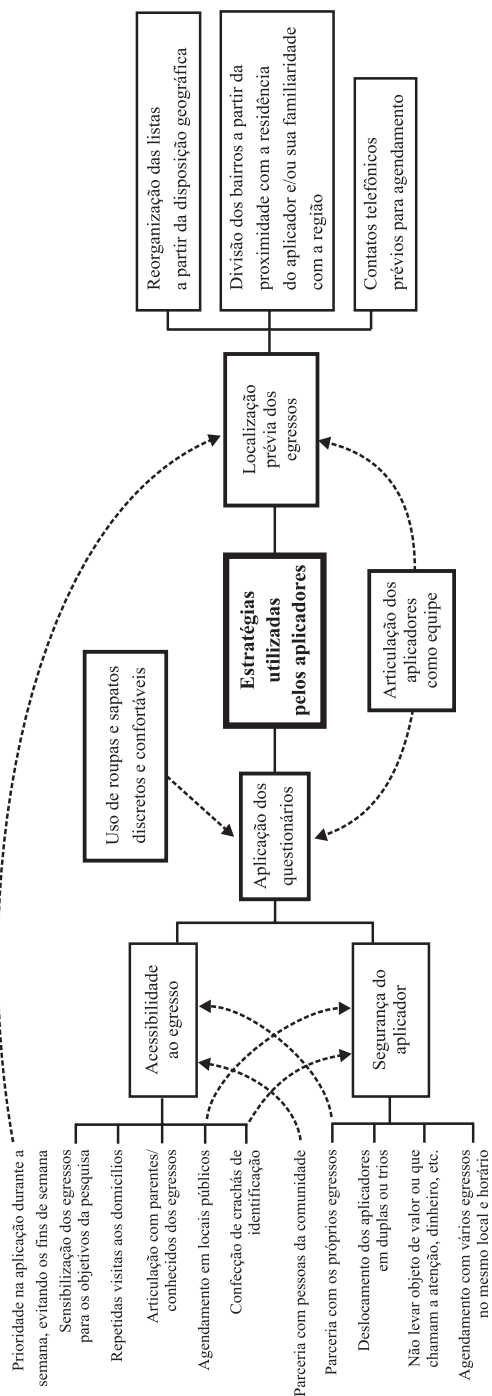


Figura 2: Mapa referente às estratégias utilizadas pelos aplicadores

À medida que a necessidade de buscar maiores indicações sobre os endereços cresceu, outras pessoas da equipe também passaram a buscar os mapas na internet e assim multiplicavam este conhecimento, de forma a complementar as ações das pessoas que estavam na “base”.

Além das afinidades pessoais em relação à função desempenhada na equipe, outro fator que contribuiu para a divisão das tarefas foi à disponibilidade do tempo dos aplicadores⁵.

– [...] As meninas iam mais (a campo) porque na época eu trabalhava durante o dia e elas trabalhavam um turno só, como foi dividido. Então durante o dia elas faziam mais e eu marcava mais.

Para facilitar o acesso do aplicador, muitos se responsabilizaram por áreas mais próximas à sua residência. Assim, tinham a possibilidade de deslocamento em diferentes horários, a partir de uma maior disponibilidade de tempo. Essa estratégia garante uma maior flexibilidade por parte do aplicador, bem como um maior conhecimento sobre a área visitada. Vale ressaltar que isso foi possível por conta da reorganização das listas com as informações sobre os jovens que compunham as amostras.

Outra estratégia utilizada para a localização e agendamento dos egressos foram os contatos telefônicos, que eram feitos tanto como forma de primeira alternativa de localização, como também em momentos mais críticos em relação à dificuldade de localização do egresso e/ou segurança do aplicador. Este último aspecto foi discutido exaustivamente pelos participantes, fazendo parte das preocupações dos aplicadores durante o trabalho.

Os participantes também relataram preocupação com a vestimenta, procurando usar roupas confortáveis, boas para caminhar e que não chamassem tanta atenção, como para o fato de levarem pouca coisa na mão e a utilização do crachá.

⁵ De acordo com os relatos, uma aplicadora optou por trabalhar sozinha, buscando suas próprias estratégias. No entanto, não obteve muito êxito, aplicando apenas um questionário. Essa aplicadora, apesar de contatada, não se disponibilizou a participar do grupo focal.

Como parte das estratégias utilizadas visando maior segurança dos aplicadores, estes procuraram se articular entre si, além de realizarem parcerias com pessoas da comunidade ou com os próprios egressos. A partir dessas articulações, os aplicadores foram construindo uma rede de conhecimento nos bairros o que também facilitou o acesso aos egressos.

Dessa forma, para encontrarem com os jovens nos bairros, alguns aplicadores se agruparam e combinaram a ida a campo juntos. Algumas pessoas da “equipe” também optaram por marcar o mesmo horário e local para o maior número de jovens que conseguiram contatar, e neste ponto de encontro eles se dividiam para aplicação dos questionários individualmente.

Também foi apontada a importância de estabelecer algum tipo de contato com pessoas nas ruas, no processo de localização do egresso, como ressaltado na fala de um aplicador:

– A gente chega na rua, eu sempre dou um bom dia no caminho assim, explicando o trabalho, respeitando o caminho, parar e perguntar, aí você passava na rua e não achava. Na volta muitas vezes aquela pessoa que você perguntou, “ah! Lembrei, fulano, ele mora em tal lugar”.

Este contato era facilitado a partir da identificação dos aplicadores como ligados a um programa de inclusão social. Muitas pessoas da comunidade, quando detectavam o crachá, recorriam aos aplicadores para solicitar informações e maiores esclarecimentos sobre o Programa ou outros programas governamentais. Nesse contato os aplicadores aproveitavam para buscar informações sobre o jovem ou seus endereços. Esse contato possibilitava colaboração de pessoas que detinham um maior conhecimento do local.

Nesse sentido, para a realização do trabalho, foi imprescindível a articulação com pessoas que conheciam a comunidade e tinham acesso às ruas do bairro que procuravam, como agentes comunitários e ex-alunos do Pro-Jovem.

– [...] aí eu descia uma ribanceira o dia inteiro com as agentes comunitárias, sem elas não conseguiria... área assim de risco mesmo, você entrar em “buracos” que você via que você tava sendo vigiada.

Especificamente sobre os ex-alunos do ProJovem, os participantes relatam que algumas vezes solicitavam aos próprios egressos que haviam respondido aos instrumentos de coleta que os ajudassem a localizar outros jovens, ampliando assim sua rede de contato.

– [...] as estratégias que pra mim funcionaram muito bem é que quando eu localizava um egresso ele me conduzia a mais dois, três. Ele acaba multiplicando essa busca e encontrar também.

Há ainda alguns relatos dos aplicadores de que o próprio egresso que foi localizado para responder os instrumentos ajudava a orientar o aplicador, via celular, passando as indicações de como chegar a sua casa.

Apesar de muitas ações coletivas, ações individualizadas também foram apontadas como exitosas. Os participantes relatam, por exemplo, que um aplicador conseguiu uma maior locomoção na comunidade por andar de moto. Acreditam que isso facilitava a aplicação de um maior número de questionários num único dia.

As visitas domiciliares sem agendamento prévio também foi opção de alguns. Estes acreditavam que ir à casa dos jovens era mais eficaz do que marcar em locais públicos, como praças ou colégios, pois assim tinha a chance dos jovens marcarem e não comparecerem. Entretanto, vale ressaltar que muitas vezes foram utilizadas ambas as estratégias para encontrar com os jovens e aplicar os questionários.

– [...] tinha dias que eu marcava com um bom número de egressos no plano inclinado, em torno de oito alunos. Iam cinco, às vezes seis. Aí, caso eles não aparecessem, a gente ia nas casas ou então tinha dias que a gente saía direto pra casa de cada um. Com o mapi- nha ia direto nas casas...

Em contrapartida, alguns aplicadores tentavam não entrar em lugares tidos como perigosos, identificando pontos “estratégicos” como “praças e pontos de ônibus”, por exemplo, porque “não dava pra se arriscar tanto”, como sinaliza um dos participantes do grupo focal. Além de se articularem, os aplicadores marcavam em locais públicos com um ou mais jovens.

– [...] mas outras pessoas também do bairro estivessem ali vendo porque qualquer coisa, assim eu me sentia menos insegura dessa forma do que se eu tivesse que ir até...

Considera-se ainda como estratégia elaborada pelo grupo de aplicadores a busca por pessoas próximas/parentes dos jovens que pudessem fornecer maiores informações sobre a localização dos que inicialmente não se disponibilizaram a participar da pesquisa, assim como as ações realizadas para convencimento de respostas aos instrumentos.

Vale ressaltar que a experiência da primeira aplicação facilitou o segundo momento, especialmente pela organização da equipe de aplicadores, já que as mesmas estratégias foram reproduzidas. Entretanto, uma das participantes do grupo focal ressalta que a diferença é que “nessa segunda fase a gente ia mais corpo a corpo mesmo”. Ou seja, ressaltam que em 2010 deram ênfase à ampliação das redes na comunidade, contando com a colaboração de pessoas locais ou dos próprios egressos.

Os aplicadores ainda identificaram que a localização dos egressos e aplicação dos instrumentos aconteceu mais facilmente durante a semana, buscando conciliar com a disponibilidade de tempo destes. Nos finais de semana as visitas sofrem com a influência de outras variáveis: mais gente nas ruas e com isso mais barulho e festas, além do uso de bebidas por parte dos moradores. Isso provavelmente diminui a acessibilidade dos aplicadores nas ruas, bem como a disponibilidade dos moradores em contribuir com estes, além de uma menor abertura dos jovens em participarem do estudo.

– A questão do horário também, dia de fazer isso foi bem interessante. Sábado e domingo de manhã, a tarde não é um bom horário por causa da bebida, das festas, do barulho, não propiciava que vocês aplicassem esses questionários... meio de semana era mais interessante.

Outro aspecto de extrema importância foi a sensibilização dos jovens para os objetivos da pesquisa. Como já referido anteriormente, alguns demonstraram receio e desconfiança quando abordados pelos aplicadores. Nesses casos, argumentos de esclarecimentos e motivação foram necessários e propiciaram a participação de um maior número de jovens no estudo. Tais esclarecimentos também atuaram como forma de desmistificar alguns entendimentos equivocados dos jovens: entrevista de emprego ou que teriam algum benefício financeiro com isso, buscando uma linguagem coloquial a fim de facilitar a compreensão destes, além de uma identificação e empatia para o estabelecimento dessa comunicação.

– Eles tinham a preocupação, né? Com nós irmos fazer a pesquisa, mas aí é aquela velha história. Tornar a explicar que a pesquisa era de um projeto de inclusão de jovens e que era pra ver se isso tinha realmente dado certo, se eles gostaram, se teve resultado... A questão é essa que eu pautava pros meus alunos. Pra saber se eles realmente se sentiram bem, se melhoraram, se foi bom, se ajudou em alguma coisa na vida dele.

Assim, além de atender aos pressupostos éticos para a realização de pesquisa com seres humanos, os esclarecimentos prestados favoreceram o despertar do interesse dos jovens em participar deste estudo. Os aplicadores buscaram valorizar a importância da opinião do jovem para a avaliação do Programa pautada nas mudanças que eles eram capazes de reconhecer em suas vidas decorrentes de sua participação do ProJovem, já que esse era o objetivo do estudo.

Outros argumentos que foram utilizados referem-se à possibilidade dos jovens, ao responderem os instrumentos, contribuírem para correção de possí-

veis erros que eles identificaram na participação do ProJovem. Com isso, os jovens eram estimulados a expor suas opiniões a partir da sua vivência, sentindo-se responsáveis pela identificação de melhorias para o ProJovem e para outras políticas públicas voltadas para a juventude.

– Eu explicava que essa pesquisa era muito importante porque o relato deles ia, entre outras coisas, ajudar muito a mostrar como foi o projeto e também pra mudança do projeto. Eu usava esse argumento, que a informação dele ia ajudar muito na mudança de possíveis erros que tava acontecendo no projeto e tal.

Percebe-se assim que os argumentos utilizados pelos aplicadores para esta sensibilização reconhecem o jovem como sujeito, no seu pensar, sentir e agir e com esta valorização eles se sentem convocados a participar do estudo.

– Eu dizia que vocês vão avaliar, isso coloca o aluno num papel importante. Você é importante para o Projovem, você é importante para essa pesquisa e aí isso mobilizava os alunos.

Impressões e percepções dos aplicadores sobre a experiência

As impressões dos aplicadores referem-se à própria experiência de aplicação com o estudo de egressos do ProJovem, principalmente pelo contato com a realidade de pobreza e marginalização que a maioria dos jovens egressos se encontram.

Os aplicadores destacam essa experiência como enriquecedora por contribuir com novos aprendizados através da mobilização e criação de estratégias diferenciadas. Apesar do desgaste físico e psicológico, se sentiram gratificados com o resultado obtido. Em especial por considerarem o sucesso da experiência como fruto da articulação realizada na formação da “equipe”, estratégia pensada e implementada por eles sem a interferência dos pesquisadores responsáveis.

– [...] pra mim foi bom, foi uma experiência nova e que acrescentou porque a gente começou. Eu falo a gente porque formou uma equipe mesmo...

Destacam ainda a experiência como algo diferente de suas vivências profissionais anteriores, mesmo para aqueles que já possuíam alguma vinculação com o ProJovem, por possibilitar uma aproximação com o dia a dia destes jovens, enxergando-os de outra forma.

– É cansativo? É! Mas é gratificante porque a gente vê o outro lado da vida. A gente tem uma visão assim (limitada), do nosso mundo.

Nesse sentido é possível observar que diversas falas referem-se às impressões e percepções dos aplicadores na aproximação com “uma situação real e irreal ao mesmo tempo” (sic). O contato com esta “realidade” provocou muitas vezes incômodo, choque e indignação frente às condições e história de vida dos jovens. “A realidade é muito dura... você não imagina que aquilo ali existe. Muito, muito triste!”

Alguns relatam que foram afetados e impelidos a motivarem esses jovens a buscarem melhores condições de vida, principalmente em relação à continuidade dos estudos. Além disso, alguns aplicadores se mobilizaram e promoveram ações assistencialistas como de distribuição de sopa, coleta de roupas, dentre outras.

– A carência é muito grande nesses bairros, então você se sente muito comovido, muito sensível na situação e daí você sabe que não pode ajudar todo mundo. Então nessa pesquisa percebemos a importância da inclusão e fomos incentivando aqueles alunos que nós encontrávamos.

– A outra coisa são alunos que moravam em situações precárias e nossa colega X, também ao visitar um desses locais, fez uma sopa comunitária pra ajudá-los...

Apesar do reconhecimento de alguns lugares como “assustadores”, chamou a atenção desses profissionais e foi relatado com certa frequência o fato de serem reconhecidos pelo seu trabalho e tratados com respeito. Perceberam que as pessoas os admiravam tanto por andarem sozinhos, como por estarem representando algum serviço voltado para a educação podendo assim trazer, mesmo que indiretamente, algum benefício para a comunidade ou para pessoas que dela fazem parte.

– Realmente, os lugares são assustadores, você vê que é uma área de risco. Agora por outro lado também que a gente verificou é que fomos super respeitadas. [...] É aquilo que a gente sempre diz, educação e saúde, se você desce o morro, eles respeitam. É diferente do cidadão que desce pra fazer, comprar, aí é uma outra relação. Por isso que realmente eu me senti mais tranquila, mais segura, apesar de ta em lugares tão perigosos.

É importante perceber como os aplicadores também realizam uma análise do Programa utilizando-se de suas percepções e das respostas dadas pelos alunos, porém, talvez mais importante até é o fato de se implicarem com os resultados, reagindo emocionalmente a estes.

É possível observar que se incomodam quando constatarem as fragilidades do Programa ou a distorção de sua proposta. Nesse sentido destacam as queixas sobre a qualificação profissional, vistas como “não muito satisfatória”. Atribuiu-se a isso o fato de que nestas primeiras entradas do ProJovem era divulgado aos jovens que estes sairiam do Programa com a garantia de um emprego, como afirma um dos participantes do grupo focal abaixo:

– Mas o fato é, era oferecido o emprego. Você faz um ano e oito meses, termina o ensino fundamental e depois você já sai empregado. Eu acho que isso não aconteceu porque essa não é a proposta do projeto. Mas de qualquer modo a qualificação profissional não foi muito satisfatória. Eles se queixam de falta de material permanente, material de consumo, enfim, há um consenso a nível de insatisfação com o projeto referente à qualificação profissional.

Sendo assim, alguns demonstraram frustrações frente à incoerência do objetivo do ProJovem, por este ser um programa que visa à inclusão do jovem através do aumento do seu grau de escolaridade, qualificação profissional e seu reconhecimento como cidadão, mas neste contato não conseguiram identificar as melhorias nas condições de vida de muitos jovens após a participação neste programa.

– E aí você se encontra em uma situação real e irreal ao mesmo tempo. Gente, estou num local desse, fazendo uma pesquisa dessa com um aluno de inclusão, que mesmo aquele que participou dessa inclusão poderia ter evoluído de uma forma ou de outra, ter mudado o pensamento, mas não fez efeito, continua nesse mundo. E você fica frustrado com isso.

Por outro lado, apesar das críticas à qualificação profissional, os aplicadores apontam que alguns jovens reconhecem a importância do ProJovem para a sua inserção no mercado de trabalho quando indagados se estão atualmente trabalhando de carteira assinada. Nessa perspectiva os aplicadores indicam que os jovens consideram o projeto como “muito positivo”. Destacam inclusive a importância do eixo de participação cidadã (PLA) como algo que contribuiu para a vida destes jovens e ressaltam a importância dos educadores para além do processo de formação.

– É quase assim, unânime, a questão do PLA, que é a participação cidadã. Eles lembram assim, sabe? Você vê que são lições, ensinamentos, que vão certamente acompanhar esse jovem por toda uma vida, né? E aí eu acho interessante porque é uma das propostas do projeto.

– [...] mas assim, algo também que me chamou atenção de forma muitíssimo positiva foi a referência que eles têm dos educadores. [...] O projeto foi muito feliz na escolha dos professores, sobretudo os professores da área de Ciências Humanas.

Apesar do sofrimento gerado no contato com os jovens e os locais onde vivem, algumas situações encontradas também trouxeram aos aplicadores sentimentos positivos. Alguns se emocionaram ao referir às mudanças destacadas na vida destes jovens e como o Programa pode contribuir para que isso acontecesse.

– Eu acho que isso é uma coisa importante. Porque é uma caminhada linda, não é? Você ficou muitos anos sem estudar, passou seis anos sem estudar porque ele não tinha condições, teve que trabalhar, foi cursar o Ensino Médio e agora tá na UNEB, que é uma universidade pública e não é tão simples também entrar.

Considerações finais

A experiência dos aplicadores na interação com os egressos ilustra a dinamicidade do campo, em constante transformação, a fim de apreender os aspectos considerados por eles importantes com relação ao seu processo formativo. A partir da análise de suas narrativas, impressões e percepções sobre o Programa, são evidenciadas também as impressões e percepções destes sobre a realidade dos jovens, bem como sobre os impactos desta experiência para suas vidas, no âmbito profissional e pessoal.

De uma forma geral, os resultados apontaram para a influência decisiva das inter-relações estabelecidas entre os aplicadores e o objeto de estudo para o desenvolvimento deste trabalho, seja na identificação e reelaboração de estratégias específicas derivadas das necessidades que emergiram no campo, passando pelo compromisso e envolvimento afetivo desses profissionais que foram afetados pela realidade de pobreza e marginalidade encontrada, gerando sentimentos de incômodo, choque e indignação, como também de contentamento e satisfação diante de histórias de mudanças geradas na vida dos egressos a partir de sua participação no Programa.

Assim, constatou-se que para a localização de um maior número de egressos e aplicação dos questionários e riqueza de informações sobre a mudança na vida dos sujeitos pesquisados foi necessário romper com a dissimetria

nas posições do pesquisador/pesquisado, revendo criticamente conceitos como o de imparcialidade para a troca que se estabeleceu na construção de redes necessárias para o contato com os egressos.

A seleção dos aplicadores proativos, flexíveis, responsáveis e cooperativos, associada a um treinamento oferecido no início e acompanhamento ao longo do trabalho, foi essencial para o êxito do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias específicas e reestruturação da coleta de dados.

A divisão de tarefas, a construção de listas por bairros, a localização dos endereços nos mapas, o uso de crachás, a articulação com pessoais da comunidade e a sensibilização do jovem foram algumas das estratégias utilizadas e consideradas pelos próprios aplicadores como exitosas.

Apesar de contribuir para o aperfeiçoamento metodológico de pesquisa com egressos como instrumento de avaliação de políticas públicas, este estudo não abarca todas as possibilidades de riquezas advindas das experiências com o campo. Assim, considera-se necessário a continuidade e aprofundamento de outros estudos que apontem na direção de instrumentalizar melhor pesquisadores e avaliadores interessados em conhecer os efeitos de uma política nos beneficiários e na comunidade em geral após sua conclusão.

Referências

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C. e PASSERON, J. C. *Ofício de Sociólogo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHESNAIS, Jean Claude. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. *Ciênc. Saúde Coletiva* [online], Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 53-69, 1999.

GATTI, Bernadete. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liberlivro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, 10)

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed., Petrópolis, RJ: Vozes; 2007.

LEITE, S. N.; VASCONCELLOS, M. de P. C. Construindo o Campo da Pesquisa: reflexões sobre a sociabilidade estabelecida entre pesquisador e seus informantes. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 169-177, 2007.

MEIRA, Maria Dyrce Dias; KURCGANT, Paulina. Avaliação de Curso de Graduação segundo egressos. *Rev. Esc. Enferm da USP*, v. 43, n. 2 jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000200031&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 dez. 2010.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. S. D. *Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

SILVEIRA, Olívia. *O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do Projovem a partir da percepção de seus beneficiários*. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

O ProJovem por seus beneficiários: a percepção de mudança na relação com a escolarização formal e o mundo do trabalho¹

OLIVIA MARIA COSTA SILVEIRA
ANA CRISTINA PASSOS GOMES
LEILA TIBIRIÇÁ DE CARVALHO
JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO

Introdução

Políticas públicas são definidas como ações do governo com implicações na vida dos cidadãos. (SOUZA, 2006) Tais ações atribuem à política um papel ativo na solução de problemas, são desenvolvidas e implementadas para diferentes camadas sociais, podendo atender a diferentes questões. Pereira (2008) aproxima a política pública às políticas sociais, e atribui à política um papel importante no desenvolvimento de ações de regulação social.

Ações de combate à pobreza e exclusão social exigem a implementação e execução de políticas transversais. As políticas transversais são construídas com base nos eixos de proteção e promoção social das políticas sociais. O eixo de proteção está relacionado com a elaboração de ações voltadas a situações de dependência e vulnerabilidade social. No eixo de promoção social, as ações são

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

construídas com o objetivo de gerar resultados e oportunidades mais amplas e equânimes de acesso aos recursos e benefícios sociais. (IPEA, 2011)

Dentro das políticas transversais são localizadas ações intersetoriais em prol da juventude. Desta forma, identificamos a construção de políticas públicas que são desenvolvidas considerando questões específicas relacionadas à camada jovem da população brasileira. Ribeiro e Lânes (2006, p. 8) definem políticas públicas voltadas à juventude, como sendo “O conjunto de princípios, estratégias e ações que contempla as distintas realidades dos (as) jovens, estabelece seus direitos e responsabilidades e afirma suas identidades e potencialidades”. Para as autoras a política é pública quando pertence a todos e é construída por toda a sociedade. No caso das políticas de juventude, elas têm como objetivo criar condições para que os jovens participem da vida social, econômica, cultural e democrática do país. (RIBEIRO; LÂNES, 2006) No Brasil, a juventude passa a ocupar a pauta das discussões políticas a partir da década de 1990.

Em 2004, o governo de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2006) constituiu o Grupo Interministerial da Juventude (GI) que envolveu 19 ministérios, secretarias e órgãos técnicos especializados. O GI elaborou diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapeou as ações governamentais dirigidas especificamente aos jovens, ou que contemplam segmentos juvenis, tendo em vista a indicação de referências para uma política nacional de juventude. (BRASIL, 2005).

A política nacional resultante do grupo GI previa foco em educação, qualificação profissional e ação comunitária. Juntamente com a Secretaria Nacional de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude, um programa nacional de inclusão de jovens – ProJovem – foi criado e implementado como fruto da política nacional. Para Souza (2002, p. 17) programas e projetos do governo são traduções das políticas públicas e sua implementação. É a “política pública posta em prática [...], transformações da política em ação”. Assim é possível considerar o Programa Nacional de inclusão de Jovens (ProJovem) como uma política pública.

Ao tempo em que procura garantir ao jovem as competências e habilidades que ele não teve oportunidade de desenvolver porque saiu da escola antes

de concluir o Ensino Fundamental, o ProJovem buscou oferecer qualificação para o mundo de trabalho e opções de socialização.

De acordo com Minayo (2004), para uma boa análise crítica de programas sociais é imprescindível a discussão sobre as mudanças proporcionadas pelo ProJovem, já que, as intervenções propostas e realizadas objetivam transformar o curso de algumas visões, ações ou problemas. Trata-se de um conceito-chave, tanto para promotores e formuladores de políticas públicas quanto para os avaliadores.

Para a autora, o processo de intervenção social deve integrar o conjunto de experiências vividas pelos indivíduos em todos os âmbitos de sua experiência existencial, pois

[...] qualquer mudança social e institucional é um fenômeno simultaneamente histórico, coletivo e estrutural e relacional. No entanto, as transformações que venham a ocorrer passam pelas subjetividades por interferirem na vida cultural, afetando as mentalidades e criando novas possibilidades de organização de todos estes mesmos aspectos. (MINAYO 2004, p. 56)

Sendo assim, esse estudo analisou o ProJovem, tomando como parâmetro as mudanças trazidas pela participação no Programa e percebidas pelos beneficiários em sua relação com a vida escolar e com o mundo do trabalho em dois momentos: setembro/outubro de 2008 e maio/junho de 2010 (aproximadamente 18 e 31 meses após a conclusão de sua participação no Programa, respectivamente).

A população pesquisada contou com 1.770 jovens que participaram da 2ª entrada do ProJovem na cidade de Salvador (janeiro de 2006) e foram aprovados. No primeiro corte (setembro/outubro de 2008), foram localizados 194 jovens. Os dados da primeira etapa desta pesquisa foram analisados e apresentados por Silveira (2009) e Machado (2009).² Na segunda etapa (maio/junho de

² Os dados obtidos nesta coleta de informações deram origem a duas dissertações: Silveira (2009) e Machado (2009).

2010), obteve-se maior sucesso na localização dos egressos e 317 questionários foram aplicados. Vale ressaltar que foi preservada a padronização na coleta de dados nos dois momentos. Dessa forma, supõe-se que o número maior de aplicações na segunda etapa pode ser atribuído à experiência acumulada na coleta anterior. Dos jovens que responderam a segunda etapa, 63 também participaram da primeira etapa da pesquisa.

Este capítulo apresenta de forma sucinta o Programa, a descrição do método utilizado, a discussão dos resultados, as considerações finais e a bibliografia utilizada.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem

Executado entre 2005 e 2009,³ sua elaboração parte do princípio da integração com realização através de parceria entre os ministérios: Educação, Trabalho e Emprego e Desenvolvimento Social e Combate a Fome, sob a Coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República. Seus princípios fundamentais são: a reinserção de jovens através da integração entre formação básica, qualificação profissional e ação comunitária, visando à promoção da equidade. O discurso da integração entre os três eixos é fortemente exaltado em todo o Projeto Pedagógico Integrado (PPI).

A implementação local (municípios) fica por conta de parcerias firmadas entre as prefeituras⁴ e o Governo Federal. Uma Coordenação Nacional do Programa foi criada e se vincula à Secretaria Nacional de Juventude, ligada diretamente à Secretaria-Geral da Presidência da República.

³ Em 2007 foi lançado o novo ProJovem, que integrou seis programas voltados para a juventude. Este estudo, no entanto, trabalhou com dados coletados com egressos que participaram do ProJovem “original”.

⁴ Inicialmente, o ProJovem foi direcionado para as capitais dos estados e distrito federal, a partir de 2007. Também municípios com mais de 200.000 habitantes e localizados nas regiões metropolitanas das capitais foram incluídos na abrangência espacial do Programa. A implementação do programa nas cidades ficou a cargo das prefeituras municipais.

O Programa se destinou a jovens com idades entre 18 e 24 anos no momento da inscrição, com Ensino Fundamental incompleto, sem vínculo formal de trabalho e residentes em uma das cidades onde o Programa se realiza.

Para a conclusão da 8ª série do Ensino Fundamental, o Programa foi desenvolvido durante 12 meses consecutivos, com previsão de carga horária de 1.600 horas letivas, sendo 1.200 presenciais e 400 não presenciais subdivididas entre os eixos. Apesar do PPI exaltar a integração dos eixos norteadores atribuindo igual importância aos três, a distribuição da carga horária não reflete tal discurso, já que o Ensino Fundamental e a qualificação profissional abarca aproximadamente 97% do tempo total destinado ao Programa.

Com parecer favorável da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, como um curso experimental, com base no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficou assegurada a certificação da conclusão do Ensino Fundamental e da qualificação profissional (formação inicial) para aqueles jovens que cumprissem os requisitos mínimos definidos pelo Programa: a) frequência de pelo menos 75% nas aulas presenciais, b) média de 50% de aproveitamento nas avaliações e c) realização do Exame Final Nacional Externo (EFNE) mesmo para os jovens que já tenham obtido a pontuação mínima no somatório das demais avaliações.

O eixo de qualificação profissional compreendeu dois momentos: o primeiro, a Formação Técnica Geral (FTG), tratou de questões gerais referentes ao mundo do trabalho e foi desenvolvida ao longo dos 12 meses, no próprio núcleo. Os arcos ocupacionais foram planejados para acontecer nos últimos três meses do curso, sob a responsabilidade de um técnico da área, com foco em atividades práticas. Em cada capital foram oferecidos quatro arcos profissionais, escolhidos pelo gestor local dentre 13 totais. Na cidade de Salvador, onde o estudo foi realizado, os arcos oferecidos foram: Vestuário, Turismo, Telemática e Construção e Reparo.

Já para o recebimento da bolsa mensal de R\$ 100,00 (cem reais) pelo jovem era necessário a frequência de pelo menos 75% nas aulas presenciais ao longo do mês em questão e a entrega de três dos quatro trabalhos previstos para o período.

Quanto à organização espacial do Programa, sabe-se que foi desenvolvido em núcleos, em sua maioria, localizados em escolas públicas municipais, compostos por até cinco turmas. Cada turma deveria ter um número máximo de 30 alunos, assim cada núcleo comportaria até 150 alunos. De modo geral esse limite foi respeitado, contudo, por conta de uma taxa de evasão elevada, ao final do curso muitas turmas foram condensadas e alguns núcleos extintos. Esses núcleos se vinculavam à Estação Juventude local, onde educadores e jovens poderiam se deslocar frequentemente.

Cada Estação Juventude possuía, no máximo, oito núcleos vinculados, comportando então 1.200 alunos. Esse espaço foi pensado para o desenvolvimento das atividades administrativas e culturais do ProJovem, mas, em sua grande maioria, tornou-se apenas uma unidade administrativa.

Ao final de suas atividades o Programa estava presente nas 27 capitais brasileiras e em cidades de região metropolitana com mais de 200.000 habitantes num total de 56 cidades. De acordo com os dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) do ProJovem, ao final de três anos 246.516 jovens foram matriculados, contudo, apenas 27,1% conseguiram aprovação e conclusão do Ensino Fundamental. Em Salvador, capital onde o estudo foi realizado, ao final de três entradas de turmas – julho/2005, janeiro/2006 e julho/2007 –, foram matriculados 14.498 jovens e 3.553 aprovados, ou seja, apenas 24,5% de aproveitamento do Programa. Esses dados merecem atenção especial, pois apontam para um baixo aproveitamento do Programa quanto a um dos seus objetivos principais e identificam um grave problema enfrentado pelo Programa: a evasão, também enfrentada por outros programas voltados para a educação de jovens e adultos.

Apesar de reconhecer a relevância da situação apresentada, este não foi o foco deste estudo, mas deve ser melhor investigado em estudos futuros. Aqui se procurou observar as mudanças percebidas pelos jovens que conseguiram chegar até o final e tiveram sucesso, ou seja, foram aprovados e concluíram o Ensino Fundamental. Neste sentido entendemos que uma das metas de uma política pública, talvez a mais importante, é provocar alteração em uma determinada situação em que se encontra a sociedade.

O método

Compartilhando da ideia sobre a complementaridade dos dados quantitativos e qualitativos (MINAYO, 2004), técnicas relativas às dimensões quantitativa e qualitativa foram utilizadas para o levantamento e tratamentos dos dados. Um questionário com 30 questões abertas e fechadas foi aplicado a 194 jovens egressos do ProJovem em 2008 e 317 em 2010. Para o grupo de 2008, também foram realizados dois grupos focais: um com seis jovens do sexo masculino e outro com oito jovens do sexo feminino. Tanto os rapazes como as moças que participaram dos grupos focais fizeram parte dos 194 jovens que responderam ao questionário.

O primeiro passo para a seleção dos sujeitos se refere à definição de egresso utilizada neste estudo. Assim, considerou-se egresso os jovens que concluíram sua participação no Programa e obtiveram sucesso, ou seja, foram aprovados e conseguiram a conclusão do Ensino Fundamental, considerando-se os recortes de espaço e tempo, ou seja, jovens do ProJovem da cidade de Salvador que realizaram o EFNE em 28 de março de 2007, 1.770 jovens que atenderam aos critérios utilizados.

O passo seguinte foi a definição do plano amostral, onde utilizou-se o método de amostragem aleatório simples e considerou-se a população de 1.770 alunos para cálculo do tamanho da amostra. O erro amostral tolerável foi fixado em 4%, assim tem-se que o tamanho final da amostra de alunos ajustada à população, com margem de erro tolerável de 4% é igual a 462 sujeitos. Definido o tamanho da amostra, procedeu-se o sorteio dos sujeitos, em computador, com a utilização do programa SPSS for Windows. Os dados e informações foram armazenados eletronicamente em um banco de dados.

Discutindo os resultados

Percebe-se o que é possível perceber a partir das referências de cada sujeito, e não o que é de fato. No entanto, é a percepção do fenômeno, do objeto ou da situação, apesar de sua imprecisão essencial, que baliza todo o comportamento e atitudes do sujeito, seus julgamentos e suas interpretações. A mudança percebida difere da mudança em si, porém, é através da primeira que os

beneficiários julgam o Programa e a sua capacidade de influenciar e mudar suas vidas. É ela que afeta sua relação com a escola, com o trabalho, com a família, com sua própria vida. É a partir dela que os efeitos do ProJovem podem ser vivenciados e cognitivamente e afetivamente elaborados pelos jovens que, durante 12 meses, frequentaram as aulas e se envolveram nas atividades ou não o fizeram. Por isso é neste elemento que este estudo se deteve.

As discussões sobre a percepção de mudança dos entrevistados baseiam-se em resultados obtidos com os participantes da pesquisa em 2008 e 2010. Para algumas variáveis, comparações entre os dois momentos foram possíveis e são apresentadas nesta seção, que foi sistematizada e organizada em quatro blocos: o primeiro trata do perfil sociodemográfico dos egressos. O segundo apresenta as questões relacionadas com o processo de escolarização formal. Em seguida se discute a relação desses jovens com o mundo do trabalho. E, para finalizar, o quarto bloco traz a opinião dos egressos sobre o Programa após a conclusão do mesmo.

Os egressos: perfil sociodemográfico

Considera-se como perfil as características de identificação dos participantes deste estudo, incluindo a descrição do sexo, raça, estado civil, idade e a existência de filhos. Em alguns casos cruzamentos foram realizados de modo a buscar possíveis relações entre variáveis.

Dessa forma, constata-se que os dados referentes ao perfil sociodemográfico dos participantes deste estudo, apesar de manterem suas características locais, de modo geral, coincidem com as pesquisas sobre perfil do aluno realizadas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem e com dados do estudo de Silveira (2009). Assim, temos em ambos os cortes uma maioria de mulheres (58,3% e 61,5%), negras ou pardas (53,4% e 60,4%; 38,2% e 35,1% respectivamente), 5 e solteiras (61,9% e 59,8%), como demonstra a Tabela 1.

⁵ Nos dados nacionais com alunos do ProJovem a maioria se declara parda, seguido por negros. Essa tendência se apresenta de forma invertida em Salvador, com maioria declarando-se negro, seguida de pardos.

Tabela 1: Perfil sociodemográfico dos participantes para os estratos de 2008 e 2010

Perfil	Categorias	Percentual %	
		2008	2010
Gênero	Feminino	58,2	61,5
	Masculino	41,8	38,5
Etnia	Branco(a)	6,2	2,9
	Pardo(a)	38,2	35,1
	Negro(a)	53,4	60,4
	Indígena/Amarelo(a)	1,6	1,6
Estado Civil	Solteiro(a)	61,9	59,8
	Casado(a), mora junto	36,6	38,6
	Separado(a), divorciado(a)	1,5	1,3
	Viúvo(a)	0	0,3
Filhos	Sim	56,2	63,7
	Não	43,8	36,3

Observa-se também que os participantes cumpriram com a condição estabelecida para a matrícula no Programa (18 a 24 anos). Essa afirmação pode ser feita quando comparamos a idade do jovem no momento da coleta destes dados com a idade que tinha durante o período de matrícula da segunda entrada. Assim, temos um intervalo referente à idade de 22 a 29 anos no momento da entrevista, com maior concentração de jovens com 23 e 24 anos (19,2% e 18,2%, respectivamente).

No que se refere à existência de filhos, se mantém a tendência encontrada em pesquisas anteriores sobre o perfil de alunos do Programa que apontam para a maioria dos jovens já com filhos. No caso deste estudo, observou-se que 63,7% dos egressos possuem filhos, percentual um pouco superior ao encontrado na amostra de 2008, que era de 56,2%; provavelmente relacionado com um percentual de mulheres também superior em 2010, já que ao relacionarmos estes dados com os de gênero, observa-se uma tendência significativa ($p \leq 0,001$) para a presença de filhos entre as mulheres ser maior que entre os homens (vide Tabela 2).

Tabela 2: Relação entre o gênero do egresso e a existência de filhos em 2010

Filhos	Sexo do egresso				Total	
	Masculino		Feminino			
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Não	76	66,7	38	33,3	114	100,00
Sim	45	22,5	155	77,5	200	100,00
Total	121		193		314	

As características sociodemográficas dos jovens investigados aproximam-se tanto dos dados apresentados pelo SMA em relação ao perfil de alunos do ProJovem Nacional, como dos resultados obtidos em 2008, quando do primeiro momento de investigação com egressos do ProJovem Salvador e apresentados por Silveira (2009). Dessa forma, é possível afirmar que a população de egressos do Programa na cidade de Salvador, em ambos os recortes, é composta, em sua maioria, de mulheres – negras, solteiras e com filhos –, apresentando divergência com os dados nacionais apenas em relação à etnia. Nesse sentido, o Programa não indica mecanismos de exclusão relacionados com as questões sociodemográficas, pois o perfil de quem ingressa é similar ao perfil de quem conclui, reforçando para o caráter inclusivo do Programa que, após sua entrada, não afeta diferentemente nenhum grupo. (BRASIL, 2007)

Processo de escolarização dos egressos antes e depois de sua participação no ProJovem

Através da análise dos dados sobre a escolaridade busca-se conhecer mais sobre a história dos egressos, desde a sua entrada na escola até o momento atual. Além disso, visa-se identificar possíveis mudanças na trajetória escolar dos jovens após sua passagem pelo Programa, com base em suas próprias percepções. A Tabela 3 apresenta o resumo dos dados sobre o perfil escolar dos egressos e seus resultados serão discutidos nesta sessão.

Tabela 3: Resumo do perfil escolar dos egressos anterior ao ProJovem

Perfil escolar	Categorias	Percentual %	
		2008	2010
<i>Início da vida escolar</i>	6 anos ou menos	63,4	66,5
	7 anos	19,0	19,9
	8 anos	8,0	6,0
	9 anos	3,0	1,3
	10 anos	3,4	2,2
	11 anos ou mais	3,2	4,1
<i>Número de interrupções dos estudos</i>	Nenhuma vez	7,2	7,6
	Uma vez	18,0	19,0
	Duas vezes	23,2	25,9
	Três vezes	20,1	26,6
	Quatro vezes	18,6	11,7
	Cinco ou mais vezes	12,9	9,2
<i>Número de reprovações</i>	Nenhuma vez	29,4	20,0
	Uma vez	19,6	15,9
	Duas vezes	23,7	29,8
	Três vezes	13,9	22,9
	Quatro vezes	9,3	6,7
	Cinco vezes ou mais	4,1	4,8
<i>Última série cursada anterior ao ProJovem</i>	4ª série do ens fundamental	3,6	1,3
	5ª série do ens fundamental	16,6	16,2
	6ª série do ens fundamental	20,2	20,3
	7ª série do ens fundamental	29,5	38,7
	8ª série do ens fundamental	30,1	23,5

A vida educacional da maioria dos egressos em ambos os coortes tem início aos seis anos ou menos (63,4% e 66,5%, respectivamente), atendendo ao previsto na Lei nº 144/2005, que aponta para a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, com duração de oito anos, iniciando-se aos seis anos de idade. No entanto, as interrupções (92,8% em 2008 e 92,4% em 2010 afirmaram ter parado pelo menos uma vez) e repetências (apenas 29,4% e 20,0%, respectivamente, nunca repetiram alguma série) agregam fracassos no percurso da escolarização formal desses jovens.

Enquanto a entrada na escola acontece de modo regular e dentro do período etário esperado para a maioria desses jovens, as interrupções frequentes trançam um perfil de distorção série-idade, bem conhecido dos educadores e pesquisadores da área. Tal fenômeno é ainda mais comum para os que centralizam seu trabalho na educação pública, que atualmente concentra seus serviços ao atendimento do público economicamente menos favorecido. A distorção entre série e idade identificada na escola pública aponta para o maior estreitamento da relação entre renda e educação. Estes resultados corroboram com outros estudos que apontam a permanência como um dos grandes desafios da educação no Brasil e não mais o ingresso na escola como aconteceu em décadas passadas. (SILVEIRA, 2009)

Silveira (2009) também aponta que a repetência não se trata de uma situação específica do público do ProJovem, mas da realidade de parte significativa da população brasileira, apresentando outras variáveis que podem potencializar essa realidade, como a falta de qualificação de muitos professores e uma estrutura de ensino básica ineficiente. A descrição de Ioschpe (2004, p. 198) ilustra a realidade aqui retratada:

A educação brasileira começa muito ruim, com dificuldades para alfabetizar. Os alunos saem das primeiras séries com grandes deficiências e vão, mal e mal, progredindo. Começam a repetir de série; uma, duas, várias vezes. Abandonam o estudo. Uma minoria que começa o primário o termina, e uma minoria dessa minoria chega à universidade. Essa minoria também é a que detém poder político e econômico... (IOSCHPE, 2004, p. 198)

Nesse sentido, considera-se importante investigar motivos que possam ter levado a isso, assim lhes foi solicitado que indicassem o principal motivo da interrupção. Incompatibilidade dos estudos com o trabalho ou ocupação (19,53% e 21,6%, em 2008 e 2010 respectivamente), gravidez (14,2% e 20,9%), necessidade de tomar conta de filho ou parentes (10,06% e 12,4%) e o desinteresse pelos conteúdos (19,53% e 21,6%) aparecem como os motivos mais apontados entre os egressos para ambos os estratos. A distribuição das res-

postas, no entanto, se diferenciam quando analisadas de acordo com o gênero, como mostra a Tabela 4 para os participantes da pesquisa em 2010.

Tabela 4: Relação entre principal motivo para interrupção dos estudos e gênero em 2010

Principal motivo para interrupção dos estudos	Gênero do Egresso		Totais %
	Masculino %	Feminino %	
Dificuldade de aprender	71,4	28,6	100
	4,7	1,1	2,5
Desinteresse pelos conteúdos	47,5	52,5	100
	27,1	18,3	21,6
Problemas de relacionamento na escola	75	25	100
	5,6	1,1	2,8
Incompatibilidade com trabalho ou ocupação	64,2	35,8	100
	48,6	16,6	28,7
Necessidade de tomar conta de filho ou parentes	5,7	94,3	100
	1,9	18,9	12,4
Gravidez	1,7	98,3	100
	0,9	33,1	20,9
Mudança de endereço, de bairro ou cidade	41,7	58,3	100
	4,7	4	4,3
Deslocamento	33,3	66,7	100
	1,9	2,3	2,1
Acidente / problemas de saúde	50	50	100
	1,9	1,1	1,4
Saiu para entrar no ProJovem	0	100	100
	0	1,1	0,7
Outros	42,9	57,1	100
	2,8	2,3	2,5

O resultado obtido com o cruzamento entre os vários motivo de interrupção dos estudos e gênero apresentou significância estatística ($p \leq 0,001$). Essa relação apontou que questões vinculadas a dificuldades de aprendizagem, dificuldades de conciliar trabalho e estudo e problemas de relacionamento com a escola são mais frequentes no discurso dos homens. Por outro lado, o cuidado

com filhos e parentes e a gravidez comprometem, quase que exclusivamente, a trajetória escolar das mulheres. Esses resultados corroboram com achados de outros estudos na literatura (HEILBORN; AQUINO; KNAUTH, 2006; ALMEIDA, 2008), os quais apontam para a difícil relação entre a escolarização e a gravidez precoce, bem como a incompatibilidade entre trabalho e estudo.

Ainda nessas análises, chama atenção que tanto homens como mulheres apontaram como motivo de interrupção o desinteresse pelos conteúdos ensinados. Essa é uma questão bastante discutida no meio educacional e trata da ineficácia da escola em se fazer interessante para os jovens e assim garantir a continuidade de sua trajetória.

No momento, o que identificamos na área é a disseminação da ideia de que só se aprende pela via do interesse. Dessa forma, é preciso uma sedução constante do sujeito para que seu interesse se mantenha, e isso só seria possível com a utilização de algo que atraia a atenção do jovem a maior parte do tempo. Essa nova leitura tem levado os professores a reconstruir a maneira como apresentam a seus alunos os conteúdos de suas disciplinas.

Segundo Antelo e Abranmowski (2000), o conteúdo apresentado nas aulas, em muitos casos, passa a ter menos importância do que a performance dos professores, que acabam se transformando em animadores de auditório e a escola passa a ser vista como um parque de diversões. Para Silveira (2009), essa tendência pode levar a redução da responsabilidade do sujeito diante de suas escolhas e de suas necessidades, passando a ser superestimada a “culpa” do professor e da escola. Para essa autora, tal observação não exige os profissionais e instituições educacionais de suas responsabilidades no cumprimento de seu ofício, mas aponta a necessidade de implicar os educandos em suas escolhas.

De modo geral é possível afirmar que, como esperado, esses jovens iniciam sua vida escolar com a idade prevista por lei. No entanto, as histórias de abandono e repetência são constantes e comprometem essa trajetória, acarretando distorções entre a idade do aluno e a série em que se encontra. Tal distorção compromete o sistema educacional brasileiro e exige políticas específicas para a correção do fluxo escolar, que respeitem as necessidades educacionais dos jovens ao mesmo tempo em que reconheçam sua trajetória e momento de

vida. Nesse sentido é que caminha a proposta pedagógica do ProJovem (PPI). Contudo, é necessário saber se esta consegue atingir os objetivos propostos em relação a “continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o pelo aproveitamento de outras oportunidades educativas.” (BRASIL, 2005, p. 19).

Um dos critérios utilizados para definição da amostra trabalhada neste estudo foi a aprovação do jovem no Programa, que resulta na obtenção do certificado de conclusão desta etapa escolar. Assim, esperou-se que todos os participantes tivessem esse documento. Dessa forma, o interesse dos pesquisadores estava pautado em identificar, através da percepção do jovem, as mudanças que poderiam ter ocorrido em sua relação com a educação formal a partir da experiência de ter participado e concluído o Programa. Nesse sentido, a continuidade dos estudos, uma das expectativas expostas no PPI, como citado anteriormente, foi investigada neste estudo nos dois recortes temporais.

A análise dos dados revelou que no primeiro momento 42,2% dos jovens entrevistados deram continuidade aos estudos, enquanto que para a amostra de 2010, apenas 25% dos egressos estudavam no momento da pesquisa e 15 jovens já tinham concluído o Ensino Médio, mas ainda não conseguiram ingressar no Ensino Superior. Esses jovens atribuíram como principais motivos para o não ingresso em uma universidade a dificuldade de passar em um processo seletivo para este nível escolar e a falta de condições financeiras que pudessem viabilizar sua inserção em instituição educacional particular, onde o processo seletivo foi considerado “mais fácil” pelos participantes.

Este trabalho não investigou os fatores que levaram a redução do percentual de jovens inseridos no ambiente escolar formal no intervalo de 12 meses, contudo, é possível supor uma repetição dos motivos que levaram a interrupção dos estudos em momentos anteriores; esses fatores já foram apresentados na Tabela 4 deste documento. Em relação aos efeitos da participação no Programa, é esperado que este se dilua ao longo do tempo, ao menos em sua forma direta, como a entrada no Ensino Médio por exemplo.

Dos jovens que continuaram seus estudos no segundo recorte, 71% afirmaram estar no Ensino Médio Regular, 17,4% estavam fazendo Supletivo

e 5,8% o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos). Constata-se também que 2,9% dos egressos cursavam o Ensino Médio Técnico e o mesmo percentual o Nível Superior. Esses são dados interessantes, pois revelam, ao menos para esses jovens, um retorno ao fluxo escolar regular, assim como um resgate de expectativas voltadas à continuidade dessa trajetória. Para muitos dos participantes, fazer um curso superior voltou a fazer parte de seus planos e metas futuras. Para o grupo pesquisado em 2008, a mesma tendência foi observada para o Ensino Médio, já que o intervalo de tempo entre a conclusão do Programa e a coleta de dados não permitia a inserção no Ensino Superior.

Os participantes que afirmaram continuidade aos estudos foram questionados sobre o tipo de instituição de ensino que frequentam. Apenas 3,9% destes declararam frequentar instituições particulares (um jovem cursando o 3º ano do Ensino Médio Regular, outro o Ensino Médio Supletivo e o terceiro Ensino Superior) e 96,1% afirmaram estudar em instituições públicas. Essa informação aponta para configuração de tais instituições como imprescindíveis para o acesso desses jovens à escola. Essa tendência converge com a literatura especializada sobre o sistema educacional brasileiro, a qual aponta as instituições públicas como as grandes responsáveis pela formação das classes populares até o Ensino Médio. Esses dados não foram investigados quando da primeira coleta de dados.

A proposta do ProJovem não se restringe à entrega dos certificados de conclusão do Ensino Fundamental, mas espera que seus participantes aprendam e desenvolvam habilidades compatíveis com o grau de escolarização alcançado. Como forma de avaliar o aprendizado desses alunos, foi solicitado aos egressos que declararam estar estudando que indicassem de que maneira estão acompanhando as aulas e a realização das atividades propostas no Ensino Médio. Além disso, eles foram requeridos a apontar fatores que consideram facilitadores ou dificultadores de sua atuação no nível escolar que frequentava no momento das coletas de dados.

Desse modo, a maioria dos egressos afirma acompanhar as aulas e resolver as atividades solicitadas pelos professores para os dois grupos, como apresenta a

Tabela 5. Apesar das avaliações positivas quanto ao acompanhamento e a realização das tarefas, em 2010 um percentual maior de participantes referiram algum grau de dificuldade tanto no acompanhamento das aulas quanto na resolução das atividades propostas pelos professores, quando comparado com os percentuais apresentados pelos egressos em 2008. Por conta do delineamento deste estudo, tanto a redução percentual de jovens que se mantiveram na escola, quanto os fatores explicativos para o aumento percentual de egressos que relatam dificuldades no exercício das ações escolares em 2010 não foram tratados por esta pesquisa, mas considera-se importante tais investigações para a compreensão dos efeitos de uma política sobre seus beneficiários ao longo do tempo.

Tabela 5: Distribuição percentual referente ao acompanhamento de aulas e atividades para quem deu continuidade aos estudos

Acompanhamento das aulas do curso			Resolução das atividades		
Situação	%		Situação	%	
	2008	2010		2008	2010
Não consigo acompanhar as aulas	1,2	3,8	Não resolvo as atividades	0	3,8
Sim. Acompanhamento das aulas com muita dificuldade.	3,7	5,1	Sim. Resolvo as atividades, mas com muita dificuldade.	4,9	7,7
Sim. Acompanhamento das aulas com alguma dificuldade.	29,3	39,7	Sim. Resolvo as atividades, mas com alguma dificuldade.	34,1	44,9
Sim. Acompanhamento das aulas com facilidade.	48,8	47,4	Sim. Resolvo as atividades com facilidade.	46,3	39,7
Sim. Acompanhamento das aulas com muita facilidade.	17,1	3,8	Sim. Resolvo as atividades com muita facilidade.	14,6	3,8

Ao serem questionados sobre o que facilita o acompanhamento das aulas e a realização das atividades, os participantes que se mantiveram estudando em 2010 destacam o interesse/esforço do aluno (28,3%) e a atenção às aulas (23,9%) como sendo os principais facilitadores. A qualidade das aulas e dos professores (19,6%), bem como a aprendizagem adquirida (8,7%) referente à bagagem de conhecimentos que o aluno já possui; também são apontados como fatores que auxiliam o acompanhamento das aulas e realização das atividades.

Se os aspectos que facilitam o acompanhamento das aulas e realização das tarefas se relacionam, principalmente, com o interesse e a dedicação do próprio aluno, concentrando mais de 50% das respostas e na qualidade dos educadores, também as dificuldades, apesar de apontadas de forma um pouco mais desagregada pelos participantes, se concentram em aspectos relacionados com os próprios jovens e com os educadores. Ao que parece, o processo de aprendizagem é compreendido pelos jovens como uma moeda de dupla face e está centrado em seus atores diretos, os alunos e os educadores, estando às condições físicas e materiais relegadas a segundo plano pelo aprendente. Ainda em relação aos dificultadores para acompanhamento do nível educacional atual, os conteúdos abordados e as novas disciplinas também foram apontados em 25,5% das respostas, sendo o maior percentual. Não houve um estudo mais aprofundado a esse respeito, no entanto, é possível afirmar que dificuldade em lidar com as exigências de um nível educacional mais avançado é comum aos estudantes de modo geral e não apenas dos jovens oriundos do Programa. A Tabela 6 apresenta a distribuição percentual dos facilitadores e dificultadores relatados pelos egressos.

Tabela 6: Fatores apontados pelos jovens como facilitadores e dificultadores para acompanhar as aulas e/ou resolver as atividades do Ensino Médio.

Fatores que influenciam no acompanhamento e/ou na resolução das atividades			
Facilitadores	%	Dificultadores	%
Interesse/esforço do próprio aluno	28,3	Conteúdo/disciplinas novas	25,5
Atenção do aluno às aulas	23,9	Pouca dedicação do aluno	19,1
Qualidade das aulas/professores	19,6	Falta de professores/baixa qualidade das aulas	17,0
Aprendizagem adquirida	8,7	Dificuldade de aprendizagem do próprio aluno	17,0
Não tem facilidade	6,5	Trabalho	10,6
Outros	6,5	Outros	8,5
Incentivo do ProJovem	4,3	Não tem dificuldades	2,1
Facilidade do conteúdo	2,2	-	

Aos participantes que não deram continuidade aos estudos após a conclusão de sua participação no ProJovem foi solicitado que a apontassem os motivos responsáveis por essa situação. Assim, como em momentos anteriores quando da interrupção dos estudos, os motivos relacionados com a conciliação entre as exigências de sobrevivência e manutenção da família (trabalho, cuidado com os filhos e parentes e gravidez) e a falta de interesse do próprio aluno são mais uma vez apontados como os principais fatores que dificultaram a continuidade. Também as tendências quando da relação com a variável de gênero foram mantidas, (vide Tabela 4) reafirmando o que destaca a literatura especializada, como também o estudo realizado em 2008. (SILVEIRA, 2009)

Relação com o mundo de trabalho antes e depois da participação no ProJovem

O conceito de trabalho sofre transformações ao longo da história, seguindo as formas de organização da sociedade. O trabalho tem, para a sociedade ocidental atual, um lugar de destaque entre os papéis sociais, não apenas como uma necessidade básica de sustentação econômica, mas também como definidor de identidade dos indivíduos. Para Tolfo e Piccinini (2007, p. 40), “o trabalho é rico de sentido individual e social, é um meio de produção da vida de cada um ao prover subsistência, criar sentidos existenciais ou contribuir na estruturação da identidade e da subjetividade do sujeito”.

O valor e o lugar do trabalho e, conseqüentemente, as exigências em relação à formação do trabalhador passaram por alterações progressivas. Com isso, a qualificação do profissional passou ser uma justificativa poderosa para o sucesso ou o fracasso das pessoas, atribuindo a estes aspectos determinantes para a inclusão ou exclusão dos sujeitos no mundo do trabalho. (SILVEIRA; BARROS, 2010).

Os jovens que optaram pela inscrição no ProJovem demonstram como tal valor está disseminado na população, independente das questões de classe. Eles estabelecem uma relação direta entre a oferta de qualificação profissional e sua motivação para a matrícula no Programa, apontando este eixo como o aspecto

de maior atratividade para eles, fazendo a diferença no momento da decisão sobre sua inscrição.

Eu principalmente pelo curso profissionalizante que eu queria ter o certificado de qualificação profissional. Chegar na hora de conseguir emprego, você ter o certificado na mão é um *plus* a mais. Foi por isso que eu entrei no ProJovem. (Grupo focal feminino, 2008)

Ao considerar imprescindível relação entre escolarização, qualificação profissional e a inserção no mundo do trabalho, a proposta pedagógica do ProJovem almeja, com seus eixos estruturantes, oferecer ao jovem uma bagagem de conteúdos e de novas experiências, para que dessa forma ele possa construir uma nova integração, na medida que se reposicionar quanto à sua inserção social e profissional.

Tendo como base a centralidade do trabalho como motivo da escolha do sujeito em participar do Programa, faz-se necessário investigar a vida laboral desses jovens a fim de identificar a ocorrência de mudanças na relação e integração destes com o mundo do trabalho antes e após a conclusão do Programa. Como forma de realizar tal relação, os participantes, para as etapas de 2008 e 2010, foram solicitados a dar informações que proporcionassem a comparação entre o antes e o depois do ProJovem.

Assim, sabe-se que a maioria (66,5%) dos participantes de 2010 teve o seu primeiro trabalho remunerado antes dos 18 anos, demonstrando o início precoce nas atividades laborais. Essa informação converge com os dados relativos aos motivos para interrupção dos estudos apresentados anteriormente (vide Tabela 4) e com a literatura especializada sobre o tema. Outro ponto que merece destaque é o fato de que 13% dos jovens da amostra de 2010 nunca tiveram trabalho remunerado. Isso se torna relevante quando levamos em consideração que a idade desses sujeitos concentra-se entre 23 e 24 anos e muitos já construíram suas próprias famílias e/ou arcavam com os custos de sua sobrevivência.

Os resultados que avaliam o tempo que os participantes permaneceram em alguma atividade laboral na época anterior ao ingresso no ProJovem apontam para a precariedade dessa população para manter um emprego. Das respostas válidas, 38,4% indicam que os participantes permaneceram empregados por no máximo seis meses em período de um ano. Outros 38,7% conseguiram manter uma alguma atividade remunerada por mais de seis meses e 22,9% nunca tiveram trabalho remunerado. Esses dados também se aproximam dos achados da pesquisa de 2008, com destaque para o aumento da porcentagem de respostas que indicam jovens que nunca tiveram trabalho remunerado, que na pesquisa de 2008 era de 10,5%.

Os dados da pesquisa de 2008, apresentados por Silveira (2009), apontam uma realidade similar a dos jovens pesquisados em 2010, na medida em que as mesmas categorias de resposta para essas variáveis se destacam. A Tabela 7 apresenta as frequências dos dois momentos de observação.

Tabela 7: Resumo do perfil laboral dos egressos antes do ProJovem em 2008 e 2010

Informações sobre o trabalho	Categorias	Porcentagem (%)	
		2008	2010
<i>Idade em que iniciou o trabalho remunerado</i>	Nunca tive trabalho remunerado	7,2	13
	Com 10 anos ou menos	8,8	5,4
	Entre 10 e 12 anos	13,9	7
	Entre 13 e 15 anos	29,4	27,2
	Entre 16 e 18 anos	25,3	26,9
	Entre 19 e 21 anos	11,9	12,3
	Aos 22 anos ou mais	3,6	8,2
<i>Tempo de permanência em trabalho remunerado durante um ano</i>	Nunca tive trabalho remunerado	10,5	22,9
	Menos de um mês	4,7	4,4
	Entre um e três meses	18,9	16,5
	Entre quatro e seis meses	15,8	17,5
	Entre sete e nove meses	13,7	9,2
	Entre dez e doze meses	36,3	29,5

Agrega-se a esse perfil o fato de 60,1% das respostas válidas em 2008 e 46,7% em 2010 indicarem jovens desempregados quando do início no Programa. É possível que os altos percentuais encontrados sejam reflexos de um dos critérios utilizados pelo Programa na definição do seu público alvo, buscando jovens sem vínculo formal de trabalho. No entanto, de acordo com os dados da PNAD 2007, o número de jovens brasileiros nessa situação nos centros urbanos chegava a 4.000.000. Esse dado também pode ser o responsável pelas expectativas construídas por esses sujeitos de ingressar no mundo do trabalho através da participação no Programa.

Considerando que a relação com o mundo do trabalho não se restringe apenas a estar ou não empregado ou trabalhando, mas trata-se de algo mais amplo que envolve expectativas, estratégias de busca de trabalho, competências desenvolvidas etc., é possível sintetizar a relação desses jovens com o mundo do trabalho antes de sua entrada no Programa como bastante precária. Também é possível afirmar que esses jovens não buscavam articulações com redes que permitissem oportunidades diferenciadas no mercado, gerando uma expectativa de um futuro nada promissor, especialmente quando associado aos dados referentes à escolarização já discutidos na seção anterior.

No ProJovem, no tópico destinado às suas diretrizes gerais, encontra-se de forma objetiva a que se destina cada um dos eixos estruturantes do Programa. Para a qualificação profissional observa-se que esta:

[...] deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens. (BRASIL, 2005, p. 20)

Nesse trecho fica claro que o Programa não se propõe a empregar o jovem após sua participação, mas sim ampliar suas possibilidades em relação ao mundo do trabalho, desenvolvendo suas competências e habilidades para que essas sejam mais específicas em relação a uma atividade formal através dos arcos ocupacionais, ou mais globais, como é o caso da formação técnica geral

(FTG). Assim, buscou-se identificar alterações nesta relação entre o egresso e o mundo do trabalho e sua opinião sobre o eixo da qualificação profissional.

Para aqueles que tiveram a oportunidade de desenvolver alguma ocupação remunerada antes do ingresso no Programa, a área que mais absorveu essa mão de obra foi Serviços Gerais (babá, diarista, porteiro, faxineiro, jardineiro, empregado doméstico), com 32% das respostas válidas de 2008 e 27,9% das de 2010. Também foi essa a área de atuação que apresentou maior alteração após a conclusão no ProJovem (por volta de 13% em ambos os grupos de participantes). Os demais campos de atuação, tais como turismo, construção civil e comércio, apresentaram pouca ou nenhuma diferença quando comparadas à inserção desses jovens antes e depois do ProJovem. Ainda predominam as atividades pouco qualificadas, tradicionalmente identificadas com baixo desenvolvimento técnico e baixa remuneração. Todavia, assim como a situação de empregabilidade, essa pequena mudança não pode ser atribuída exclusivamente ao Programa, pois envolve variáveis relacionadas com a economia nacional e mundial.

Em relação ao segmento FTG e, em especial, ao desempenho e envolvimento dos educadores neste sentido, os relatos dos jovens foram positivos. Antes da experiência vivenciada os jovens pesquisados buscavam trabalho, predominantemente, através de sua rede social mais imediata, consultando parentes, amigos ou colegas (62% em 2008 e 42,5% em 2010). Apesar de se manter como a forma mais frequente, após a participação no Programa estes jovens ampliaram as formas de buscarem trabalho, diminuindo a consulta a parentes, amigos ou colegas (42,5% e 28,7%, respectivamente), aumentando o percentual de estratégias mais profissionais como a consulta a agências ou sindicatos, resposta a anúncio, inscrição em concurso. A Figura 1 apresenta os dados da pesquisa de 2008, (SILVEIRA, 2009; SILVEIRA BARROS, 2010) onde representa a tendência observada.

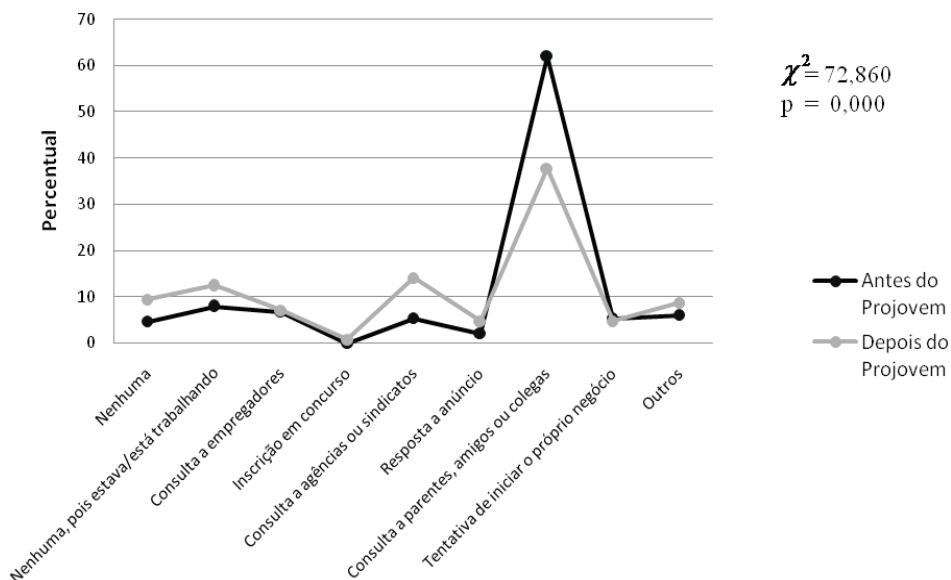


Figura 1: Distribuição percentual sobre formas de procurar trabalho antes e depois do ProJovem – participantes 2008

Fonte: Silveira (2009); Silveira e Barros (2010)

É possível que tal comportamento esteja relacionado com o aumento da autoestima e da confiança decorrente da conclusão do Ensino Fundamental, referido pelos jovens e já registrado neste trabalho. Além desse aspecto, é preciso salientar que a conclusão do Ensino Fundamental é condição mínima para inscrição em concursos públicos. Quanto a seus comportamentos e atitudes em situações de entrevista de emprego ou semelhantes, a análise dos relatos indica uma mudança positiva nestes sujeitos atribuída, por eles próprios, à sua participação no Programa.

Olha, o ProJovem, pelo menos no núcleo que eu estudei, o ProJovem dá uma boa base pra você fazer uma entrevista de trabalho. Se você chegar assim... você tem uma aula que ela lhe ensina, por exemplo, tô fazendo uma entrevista de trabalho, como me sentar, como conversar, como falar, entendeu? (Grupo focal feminino 2008)

O que dizem os jovens sobre o ProJovem

De acordo com Cunha (2006), a avaliação subsidia “o planejamento e formulação das intervenções governamentais, o acompanhamento de sua implementação, suas reformulações e ajustes, assim como as decisões sobre a manutenção ou interrupção das ações”, sendo um instrumento de importância significativa quando se pensa a melhoria da gestão pública em seus diversos níveis.

Num processo avaliativo é importante considerar não apenas a mensuração objetiva dos resultados, como também os aspectos qualitativos referentes ao julgamento sobre o valor das ações governamentais por parte de seus beneficiários. Nesse sentido, considerou-se imprescindível buscar o julgamento dos egressos sobre o Programa através de suas percepções sobre a influência do ProJovem em suas vidas e o atendimento de suas expectativas quando da escolha por iniciar o curso.

De modo geral, os participantes de 2008 e 2010 consideram que o Programa atendeu ou superou suas expectativas (77,3% e 75%, respectivamente), sendo a conclusão do Ensino Fundamental, melhoria da autoestima, reconhecimento de sua cidadania e melhoria de suas habilidades sociais os fatores que mais influenciaram tal julgamento. Esse reconhecimento passa pela possibilidade de inclusão em diferentes espaços sociais, pela ampliação da rede social e pessoal, como também por mudanças de valores atrelados a sua formação como cidadãos, como apresentado na Figura 2, que representa a sistematização das falas dos egressos em relação aos aspectos onde consideram ter sofrido influência do Programa.

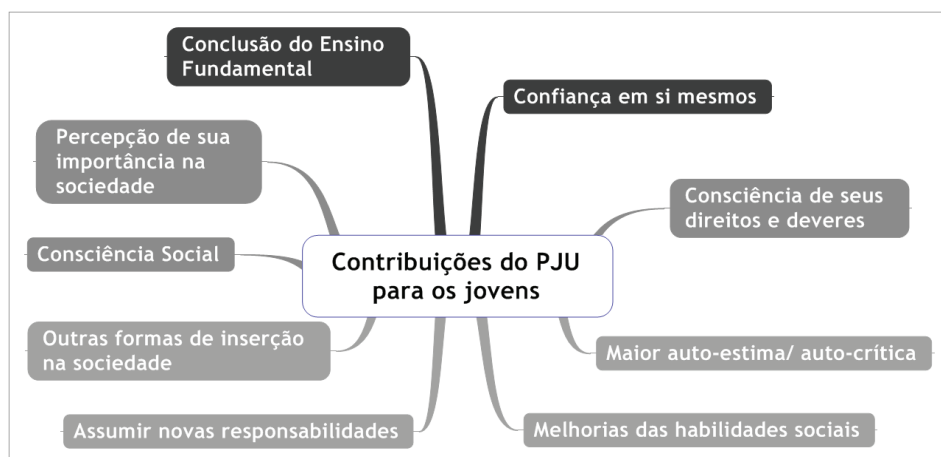


Figura 2: Sistematização das falas dos egressos em 2010

A imagem que passam a ter sobre si também se relaciona às diferentes mudanças em suas vidas, como ao sentimento de inclusão ou pertencimento na sociedade, frente ao seu reconhecimento como sujeito nos diversos espaços sociais. Alguns fatores relacionados com a construção da imagem de cidadão, pertencentes e atuantes em uma sociedade de direitos e deveres (inclusão bancária, regularização de documentos pessoais, participação na comunidade e uso de serviços da rede pública são alguns exemplos) foram apontados pelos jovens como indicadores de mudança em suas vidas após a participação no Programa.

Vale ressaltar que o retorno à educação formal, a conclusão do Ensino Fundamental e os ganhos que se relacionaram com este fator foram amplamente referidos pelos egressos como a maior contribuição do Programa para suas vidas. De modo geral, essa mudança se relaciona diretamente com a ampliação de suas chances no mercado de trabalho, com a alteração da autoestima e com expectativas para o futuro.

Fez diferença, tá fazendo e eu acho que vai fazer muito mais. Porque quando a pessoa perguntar pra mim que série você é. 1º grau. Nós temos o 1º grau completo. Com certeza todo mundo vai olhar pra você já de maneira diferente do que quando “ah, eu sou 4ª série”. Então, eu acho que estudo, hoje, pro ser humano, é o essencial pra

conseguir trabalho, pra crescer na vida, pra educar seus filhos, tudo isso. (Grupo focal masculino, 2008)

Para Mosquera e Stobaüs (2006) o ser humano necessita de valorização positiva, a qual é aprendida mediante a introjeção de experiências de valorização realizadas pelos outros para ela. Enquanto a autoimagem se relaciona com (re)conhecimento que o sujeito faz de si próprio, como sente suas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, a autoestima é o conjunto de atitudes que cada pessoa tem sobre si mesma, uma percepção avaliativa sobre si próprio, uma maneira de ser, segundo a qual a própria pessoa tem ideia sobre si mesmo. Ambas surgem no processo de interação em grupo, ou seja, são interinfluências constantes que levam as pessoas a entender a si próprios e aos outros, do modo mais real possível.

Ter segurança e confiança em si mesmo, além de outras características, são, segundo os autores, traços de uma autoestima positiva. Assim, ao passo que a conclusão do Ensino Fundamental é reconhecida pelo meio social como um valor positivo, isso se agrega à imagem dos egressos que se tornam mais seguros e confiantes de suas potencialidades. (SILVEIRA, 2009)

Enquanto que mudanças em relação à escolarização são facilmente percebidas e relatadas pelos sujeitos da pesquisa em ambos os períodos, as mudanças relacionadas com o mundo do trabalho não se apresentam da mesma forma. Apesar de reconhecerem algumas mudanças em pontos específicos da relação com mundo do trabalho (“Na escola que eu estudei eu tive uma boa base de como me comportar numa entrevista de trabalho” – grupo focal masculino 2008) as expectativas que se tinha para com a qualificação profissional oferecida não foram atendidas e, conseqüentemente, a percepção dos sujeitos neste eixo estruturante do Programa se mostrou negativa. Também o dado mais objetivo referente a alterações significativas em relação à situação de trabalho ou emprego não aconteceu. (“...melhorou minha vida mas não me trouxe emprego. meu pensamento era de fazer os cursos e terminar empregada.” – entrevista 2010)

Dessa forma 80,1% dos participantes da pesquisa em 2010 afirmam que ter participado do ProJovem não influenciou sua relação com o mundo do trabalho e atribuem este fato as deficiências na oferta do eixo de qualificação profissional e a não alteração de seu *status* de emprego após participação no Programa. Essa tendência também foi observada com os participantes de 2008, como ilustra a fala a seguir:

Fiz Construções e Reparos. Eletricista. Parte elétrica...o curso ali nem básico era, nem básico era. E eu não recebi certificado também. Mas por mim, foi até bom não dá. Por que? Porque se chegasse na empresa e perguntasse “tem básico?”, “tenho”. “mostre”. Aquilo que você aprendeu não foi nem básico. (Grupo focal masculino, 2008)

É preciso considerar a influência de aspectos econômicos, político-sociais e culturais quando da avaliação referente à inserção no mercado de trabalho. No entanto, não se pode desprezar as críticas e o sentimento de decepção apresentados pelos egressos de ambos os grupos em relação à proposta e implementação da qualificação profissional oferecida apontando deficiências graves nos cursos profissionalizantes que, em alguns casos, levaram ao desinteresse e ao descrédito dos participantes.

Falta de empenho dos professores, falta de computadores. Tinha muitas expectativas em relação às aulas de informática, mas me decepcionei. (Entrevista, 2010)

Vou falar agora o que acho que vai caber pra todo mundo. Você entra no ProJovem, você vai fazer um curso profissionalizante, você vai concluir o ensino fundamental, você vai fazer um curso de informática e aí você entra assim maravilhado pensando que vai acontecer tudo aquilo. Quando passa um mês, nada. Quando passam dois, nada. Você tá estudando, mas o curso que você foi lá pra fazer – que quem entra no ProJovem entra pra fazer o curso – você não faz. Ai você vai murchando. (Grupo focal feminino, 2008)

Vale lembrar, no entanto, que o eixo de qualificação profissional foi desenvolvido em dois segmentos: formação técnica geral (FTG) e os arcos ocupacionais. Tanto os grupos focais, quanto uma análise mais detalhada dos questionários aplicados, indicam que os jovens consideraram apenas os arcos como a qualificação profissional no momento de seu julgamento, já que este seria o espaço para aprender uma profissão, mesmo que em nível básico. Assim, quando questionados sobre habilidades mais globais, como por exemplo formas de procurar emprego, como se portar em uma entrevista de emprego, como montar um currículo etc., observa-se uma alteração na percepção dos sujeitos estudados sobre o tema.

Considerações finais

As mudanças acontecem tanto no nível do indivíduo, como nas estruturas sociais, tratando-se de um processo complexo que sofre influência de diversos aspectos relacionados, revelando a inter-relação que se estabelece entre o indivíduo e a sociedade. Dessa forma, as mudanças em nível individual sempre proporcionarão impacto nas condições gerais da sociedade, que por sua vez geram impacto no comportamento, atitudes e valores dos sujeitos.

Para que isso aconteça é necessário que qualquer indicação à mudança comportamental se dê no ciclo das políticas sociais. Essas políticas materializam programas e projetos sociais, governamentais ou não, que devem perseguir mudanças de comportamento dos indivíduos, sendo este o fundamento para uma real efetividade e sucesso da política.

A juventude passa a fazer parte da agenda das políticas públicas no Brasil há pouco mais de 20 anos. Neste período algumas ações foram implementadas, mas ainda não são suficientes para abarcar todas as suas demandas que buscam melhores condições e qualidade de vida e o exercício pleno da cidadania.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) objetiva, através de uma formação integral, promover algumas mudanças no perfil de jovens entre 18 e 24 anos que levariam a uma inclusão social. Três eixos foram propostos em seu projeto: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária.

Nesta pesquisa foram estudadas as possíveis mudanças ocorridas em relação à escolarização e ao mundo do trabalho, tendo como fonte principal a percepção de jovens egressos do Programa.

Uma das possibilidades de análise de políticas públicas é compreender qual o seu impacto sobre os beneficiários. No entanto, não são muitas as pesquisas que procuram ouvir o egresso, provavelmente por conta da dificuldade de encontrá-los, já que os vínculos institucionais foram desfeitos e quase nunca os registros de cadastramento correspondem à realidade atual. Assim aconteceu nesta pesquisa; encontrar os jovens se caracterizou o maior desafio.

As análises dos resultados consideraram as respostas válidas dadas a questionários aplicados a jovens que participaram do Programa em 2006, na cidade de Salvador, Bahia, com conclusão em fevereiro/março de 2007, e foram aprovados. As coletas ocorreram em dois momentos temporais: setembro/outubro de 2008, onde 194 jovens participaram, e em maio/junho de 2010, onde um número maior de egressos foi localizado – 317. Para o grupo de 2008, também foram analisadas as falas de dois grupos focais onde 14 jovens (seis do sexo masculino e oito do sexo feminino), a partir de alguns questionamentos propostos pelo moderador, discutiram e debateram suas opiniões sobre o ProJovem.

A análise dos resultados aponta a conclusão do Ensino Fundamental como o aspecto mais importante observado pelos egressos, pois trouxe consequências relativas ao aumento da autoestima que levou à maior confiança em si mesmo e, por sua vez, à mudança em suas expectativas e aspirações como apontado por Mosquera e Stobaüs (2006), influenciando não só em sua relação com a escola, mas também com o trabalho e com a comunidade.

Parte dos jovens deu continuidade aos estudos e conseguem acompanhar o desenvolvimento das aulas e atividades. Alguns se referem à universidade como possibilidade real e não mais como um sonho distante. Nesse ponto observa-se também as alterações mais significativas em relação ao tempo. Um percentual menor de alunos conseguiu permanecer na educação formal em 2010. Por outro lado, só para esse grupo foi possível ter jovens com Ensino Médio concluído, sendo que alguns poucos chegaram ao Ensino Superior. Como

esperado, os efeitos das políticas sobre os beneficiários são alterados com o tempo e afetam os beneficiários de maneira diversa.

A relação como o mundo do trabalho também foi alterada. A conclusão do Ensino Fundamental e a ampliação da rede social diversificaram as formas utilizadas para procurar emprego, possibilitando inclusive a inscrição em concursos antes não referida e a procura por agências especializadas. Esses resultados revelam a estreita relação entre o processo de escolarização e o mundo do trabalho, referida e vivida por esses jovens em seu cotidiano.

Considerada pelos egressos como o grande diferencial do Programa e o maior motivador para a inscrição no mesmo, a qualificação profissional oferecida, quando foi oferecida, não correspondeu às expectativas iniciais e, como consequência, as mudanças que causou não impactaram a percepção dos jovens.

Seja por questões de implementação ou pela própria proposta do Programa, que prevê formação profissional em nível básico, a esperança de que a participação no ProJovem levaria a aprender um profissão e a um emprego futuro foi desmontada ainda durante o desenrolar do Programa.

Os arcos ocupacionais, previstos para durar três meses, nos núcleos onde foram oferecidos, tiveram sua duração reduzida para três semanas. O nível básico proposto foi considerado excessivamente básico pelos jovens, não possibilitando um ganho significativo de conhecimento. Assim as mudanças proporcionadas pela formação técnica geral são percebidas pelos egressos, mas aparecem em segundo plano. Essas mudanças se referem a um aprendizado em relação aos comportamentos e atitudes necessários às exigências do mundo do trabalho atual.

Segundo Agnes Heller (2000), citada por Minayo (2004), um olhar mais desavisado sobre os seres humanos pode levar a crer que estes aspiram a certos fins que estão determinados pelas circunstâncias que modificam seus esforços e aspirações, produzindo resultados distintos dos objetivos postos no início. Essa diferenciação, no entanto, é um equívoco, pois as “circunstâncias” são, de fato, parte da proposta em ação.

De algum modo, ter participado do ProJovem causou nos jovens algumas transformações que podem ter desencadeado uma nova série causal, interferindo no desenrolar de sua vida. Grandes mudanças não foram detectadas e muitos foram perdidos no caminho, sendo a permanência na educação formal um problema gravíssimo que abrange todos os níveis da educação, especialmente a educação básica, e que merece atenção especial dos formuladores e implementadores de políticas públicas.

Questões graves ligadas à implementação do Programa em Salvador foram apresentadas e comprometeram significativamente a execução do mesmo nessa cidade e, conseqüentemente, os jovens que dele participaram. Também questões na proposta do Programa precisam ser reavaliadas.

Retomando Minayo (2004) em sua perspectiva da mudança como ponto chave das políticas públicas, é possível afirmar que o ProJovem proporcionou mudanças na relação de seus beneficiários com a escolarização, com o mundo do trabalho, em menor escala, e consigo mesmo. Essas mudanças, no entanto, ainda são insuficientes para promover uma melhoria significativa na condição de vida dessas pessoas e da sociedade em geral.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição. *Gravidez na adolescência e escolaridade: um estudo em três capitais brasileiras*. 2008. 172 p. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ANTELO, Estanislao; ABRAMOWISKI, Ana L. *El renegar de la escuela: desinterés, apatia, aburrimiento, violência e indisciplina*. Rosario: Editora Homo Sapiens Ediciones, 2000.

BORGES, Livia de Oliveira; YAMANOTO, Oswaldo Hajime. O mundo do trabalho. In: ZANELLI, José Carlos; ANDRADE-BORGES, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (Org.). *Psicologia organizacional e do trabalho no Brasil*. São Paulo: Artmed Editora. 2004, p. 24-62.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. *Projeto do Programa PROJOVEM*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens. *Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem 2007*. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. *Primeira conferência nacional de políticas públicas de juventude (CONJUVE)*. Documento Base. Brasília, 2007.

CUNHA, C. G. S. *Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil*. Trabalho foi elaborado durante o curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”, ministrado na George Washington University, no âmbito do Programa Minerva, em 2006. Disponível em: < <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper06.pdf> >. Acessos em: 20 jul. 2011.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela M. L.; KNAUTH, Daniela Riva. Juventude, sexualidade e reprodução. In: *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, jul. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/scielo> >. Acesso em: 21 abr. 2009. doi: 10.1590/S0102-311X2006000700001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA (IPEA). *Gastos com a Política Social: alavanca para o crescimento com distribuição de renda*. Brasília: IPEA, 2011.

IOSCHPE, Gustavo. *A ignorância custa um mundo: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil*. São Paulo: Editora Francis, 2004.

LEWIN, Kurt. *Teoria de campo em ciência social*. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Ed. Pioneira, 1949.

MACHADO, Cristiane Brito. *Uma Ação Comunitária do ProJovem: um instrumento para promover a participação do Jovem?* 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.) *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSQUEIRA, Juan José Mouriño; STOBAÛS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização. Qualidade de vida na universidade. In: *Psicologia, saúde & doença*, v. 7, n. 1. 2006. p. 83-88.

NOVAES, Regina. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. In: *Comunidade Virtual de Antropologia*. Edição número 38. Disponível em: < <http://www.antropologia.com.br> >. Acesso em: 15 maio 2008.

_____. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FAVERO, Osmar; SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo César; NOVAES, Regina (Org.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16).

OLIVEIRA, Tiago Lopes. *A situação atual do trabalho juvenil: a juventude e as exigências sociais para o seu ingresso no mercado de trabalho*. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Políticas públicas de /para/ com as juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004. 304p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 3 jul. 2007.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social e direito de cidadania. In: BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. de M. dos; MIOTO, R. C. T. (Org.). *Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-108.

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 383-399, 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

RIBEIRO, Eliane; LÂNES, Patrícia. *Diálogo nacional para uma política pública de juventude*. Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo: Pólis, 2006.

SECRETARIA GERAL DA PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. *Guia de Políticas de Juventude*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, 2006.

Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>> . Acesso em: 15 mar. 2008.

SILVEIRA, Olívia. *O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários*. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVEIRA, O.; BARROS, D. O eixo de qualificação profissional do ProJovem: que pensam os egressos do programa em Salvador. In: SEMINÁRIO POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA, 3. Anais, Salvador. Universidade Católica de Salvador, 2010.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: conceitos, tipologias e sub-áreas*. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

_____. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: *Sociologias. On line*, v. 8, n. 16, jul/dez, p. 20-45, 2006. Disponível via internet em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. In: *Psicologia & Sociedade*, n. 19, Edição Especial 1, p. 38-46, 2007.

Perspectivas de avaliação do ProJovem: um estudo de caso¹

SWAMY DE PAULA LIMA SOARES

Introdução

O ProJovem configurou-se como uma das três principais ações do Governo Federal durante o mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) para a juventude. As outras duas foram a criação da Secretaria Nacional de Juventude, diretamente ligada, no organograma governamental, à Presidência da República, e o Conselho Nacional de Juventude. O ProJovem foi desenvolvido com um objetivo ambicioso: integrar a formação geral (escolarização para a conclusão do Ensino Fundamental), iniciação ao mundo do trabalho e prática de ações de cidadania. De caráter intersetorial, o comitê gestor do Programa envolveu três ministérios, os da Educação, Trabalho e Emprego e o de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Em nível municipal, cada comitê

¹ Este texto apresenta um recorte de nossa pesquisa de doutorado, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), intitulada *Políticas públicas para a juventude no Brasil: avaliação do ProJovem em João Pessoa*. A pesquisa, ainda em fase de andamento, procura avaliar os possíveis efeitos/repercussões do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) na trajetória de escolarização, formação para o trabalho e desenvolvimento de ações comunitárias dos seus egressos, nas três “entradas” do programa ocorridas nos anos de 2006 (primeira e segunda turma) e 2007 (terceira turma). Também pretendemos compreender as repercussões desse programa no quadro político/institucional do município de João Pessoa.

gestor deveria ter a participação das respectivas secretarias locais. Inicialmente implantado em todas as capitais dos estados brasileiros e no Distrito Federal, o ProJovem caracterizava-se por um desenho curricular cuja proposta se fundamentaria em “novos paradigmas [...], articulando a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico”. (BRASIL, 2005, p. 4) Adiciona-se a isso o conhecimento de informática em um período de 12 meses ininterruptos, a existência de estrutura própria, composta por material didático, computadores adquiridos especificamente para o Programa e garantia de uma bolsa auxílio por aluno no valor de R\$ 100,00 (cem reais) por mês.² Ressalta-se o fato de que a contratação de seus professores se deu por seleção específica, realizada em cada município participante.

O ProJovem original³ iniciou suas atividades em João Pessoa, Paraíba, no ano de 2006, sendo sua última turma formada no ano de 2008. Com uma população estimada, no ano de 2009, em 702.235 habitantes, a capital do Estado da Paraíba é, desde o ano de 2005, governada por uma coalizão política de centro-esquerda liderada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), fato inédito na história do município. No período por nós analisado, o discurso do governo local enfatizava a necessidade de participação popular e inclusão social na dinâmica social da cidade. Ainda nesse panorama, a gestão colocou em pauta o projeto de construção de um desenvolvimento local diferenciado, balizado pela defesa de maior qualidade de vida dos pessoenses, participação cidadã e defesa de direitos sociais, econômicos e ambientais, objetivando integrar tais princípios às propostas de políticas públicas geridas pelo município. Nossas análises

² No ano de 2005, esse valor correspondia a um terço do salário mínimo. Em 2006, 2007 e 2008 correspondia respectivamente a 28%, 26% e 24%.

³ Vale a pena frisar que esta pesquisa centra-se na primeira fase do programa, implantada nas capitais brasileiras e em cidades com mais de 200.000 habitantes. Essa primeira ação (ProJovem original), realizada com base no artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi chamada de “emergencial” e “experimental”. No ano de 2008 fora lançado um novo formato do programa, denominado ProJovem integrado. Na verdade, houve, por parte do Governo Federal, uma série de reorientações de suas políticas públicas para juventude que foram “alojadas” no ProJovem como uma espécie de marco (ou marca) de definição do perfil das políticas para a juventude. Neste caso, o ProJovem original tornou-se ProJovem urbano.

têm apontado a existência de uma complexa relação entre o ProJovem, gestado na ação federal, e as gestões locais. Na verdade, percebe-se que o componente de comprometimento da gestão municipal diante do Programa (incluindo o direcionamento político das gestões municipais – alinhadas ou não com as diretrizes políticas do Governo Federal) influencia diretamente na dinâmica do mesmo. Impõem-se, portanto, o desafio de compreender os efeitos de um programa considerando, por um lado, o direcionamento dado pela instância central que o formulou e, por outro, as complexas relações políticas e administrativas existentes na esfera local.

Tomando essa discussão como elemento norteador de nosso trabalho investigativo, consideramos importante a realização de pesquisas com egressos para “calibrarmos” os possíveis efeitos de um programa em relação ao seu público-alvo. Na verdade, há de se destacar que a intenção de estudar os efeitos de um programa pela via dos seus egressos tem sido uma forte tendência investigativa no campo das avaliações de políticas públicas. Essa tendência se expressa em diversas pesquisas que, como sugerem Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), apresentam métodos e abordagens múltiplas para compreender em que medida um programa causa efeitos desejados (em relação aos seus objetivos iniciais) na vida de seus participantes. Um aparente consenso na literatura especializada é o de que o conhecimento do público-alvo de cada programa é fundamental para se avaliar em que medida ocorreram as tão esperadas repercussões.

É por essa trilha metodológica que se inicia o presente texto. Apresentaremos inicialmente uma caracterização dos jovens participantes do ProJovem em João Pessoa, através de um trabalho com os dados estatísticos de entrada e saída dos mesmos. Ressalta-se que nessa parte do texto serão realizadas comparações com os dados do Brasil, disponibilizados pelos relatórios do ProJovem gerados em nível nacional. Em um segundo momento, detalharemos nossas ações de pesquisa, destacando alguns desafios. Estes incluem a discussão teórica sobre efeitos e impactos dos programas governamentais, a dificuldade em se criar amostragens sólidas para a pesquisa com egressos e os recorrentes problemas na aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Espera-se que a

exposição dialogue e contribua com pesquisadores no campo da avaliação de programas sociais que, de alguma forma, têm procurado montar estratégias metodológicas para desenvolverem seus trabalhos com esse público.

Dados do ProJovem: João Pessoa e Brasil

Em João Pessoa, as primeiras turmas do Programa iniciaram suas atividades em janeiro de 2006. Eram 27 núcleos divididos em quatro Estações da Juventude, número de estações que permaneceu na segunda entrada do curso, datada de agosto do mesmo ano. Na terceira turma do ProJovem, apesar do aumento de matrículas em relação às duas primeiras, o Programa foi desenvolvido em 23 núcleos, distribuídos em três Estações da Juventude.

Uma parcela dos dados que subsidiaram parte das análises sobre o ProJovem em João Pessoa foram retirados do sítio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), instituição responsável pelo tratamento dos dados do Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa. A título de informação, a primeira turma do ProJovem iniciou suas atividades em janeiro de 2006 e concluiu em fevereiro de 2007; a segunda iniciou em agosto de 2006 e concluiu em setembro do ano posterior; a última turma iniciou suas atividades setembro de 2007 e concluiu em outubro de 2008.

Trabalhamos com uma planilha que informava elementos de entrada (ligados ao perfil dos matriculados) e a condição atual do estudante no momento da coleta de dados. Explicando melhor, o banco de dados da primeira e segunda turma fora sistematizado no ano de 2007 apresentando, assim, a situação de conclusão ou não do curso por parte dos jovens matriculados. No banco de dados referente à terceira turma, não temos perfil de conclusão dos alunos. No momento da sistematização dos referidos dados, os estudantes encontravam-se ainda matriculados no curso, não possibilitando, assim, avaliar suas situações de término ou não do mesmo. Entretanto, os dados da terceira turma permitem uma comparação entre o perfil de entrada e a situação de permanência da turma no momento da coleta de dados, o que contribui para uma visão ampliada do movimento do Programa no município.

Outra fonte de dados que subsidiou as análises foram os relatórios de avaliação do ProJovem que apresentam perfis de entrada e saída dos participantes em âmbito nacional. Esses relatórios contêm ainda informações detalhadas sobre a situação de renda familiar dos estudantes, expectativas dos mesmos em relação ao curso, dados sobre situação de trabalho/emprego, assiduidade, entre outras, fruto de diversas aplicações de *surveys* previstos na estrutura de avaliação e monitoramento do ProJovem. Ressaltamos que, dada à delimitação da apresentação, muitos dessas informações não serão tratadas no presente texto.

Em janeiro de 2006, data de entrada da primeira turma do ProJovem, 2.174 matrículas foram efetuadas. A terceira turma do ProJovem contou com 2.767 matrículas, contra 1.925 da segunda. Nota-se, pois, que houve um decréscimo de matrículas da segunda turma do ProJovem em relação à primeira (1.925 contra 2.174, respectivamente) e um aumento na terceira turma (2.767 matrículas). Em relação à diminuição de alunos da primeira para a segunda turma, vale ressaltar que os núcleos do Programa funcionavam, em sua maior parte, em escolas municipais. Algumas delas tiveram excedentes de jovens e outras fecharam ou foram relocadas por falta de alunos (especialmente em virtude do número de estudantes evadidos). Tal processo, provavelmente, ilumina as reflexões sobre a diminuição de matrículas do primeiro para o segundo ano. No que se refere ao aumento na terceira e última turma do ProJovem, seria preciso enfatizar o grande apelo midiático nesta fase do Programa. A exposição na mídia, o trabalho de mobilização de matrículas efetuado pela coordenação municipal e a própria consolidação do ProJovem são elementos importantes que provavelmente explicam a variação para números superiores do número de matriculados.

Um dos primeiros pontos a se comentar, analisando o perfil de entrada dos jovens tanto em João Pessoa quanto no restante do país, é a expressiva participação das mulheres. Se, como relatam os documentos oficiais que instituíram as diretrizes do ProJovem, o curso destinou-se a uma parcela significativa da população brasileira que historicamente se viu desprovida de bens sociais (situação de exclusão social), identificamos na questão de gênero alguns elementos que diferenciam a “natureza” da exclusão; em outras palavras, há di-

ferenças significativas entre ser uma mulher com quatro a sete anos de estudo, que mora em um ambiente urbano e sem emprego formal, e entre ser um homem com essas mesmas características. Dados nacionais apontam uma maior matrícula de mulheres no ProJovem (56,4% contra 43,6% de homens), sendo em sua maioria maiores de 21 anos. Em outras palavras, se tomamos os dados nacionais de jovens frequentes segundo sexo e idade, há maior participação de jovens homens nas duas idades iniciais do Programa (18 e 19 anos). A partir dos 21 anos a tendência verificada é a de crescimento de participação de alunas mulheres, tendência que se torna predominante até a idade limite do curso (24 anos). Os dados apontam, nesse sentido, que a demanda pelo ProJovem se relaciona, ao falarmos de estudantes do sexo feminino, com mulheres que tiveram seu ciclo de estudos interrompido e que em sua maioria foram retomados após os 21 anos. Para explicar esse fenômeno há um indicador importante. Em nível nacional, para aqueles que declararam ter filhos no momento em que cursavam o ProJovem, 71,9% são mulheres e 24,8% são homens. A tendência é invertida segundo aqueles que declararam não ter filhos. Destes, 75,2% são homens e 28,1% são mulheres.

Em João Pessoa encontramos perfis parecidos aos apresentados em nível nacional, com pequenas diferenças. Referimo-nos ao fato de que na primeira turma do ProJovem havia uma predominância do sexo masculino, tendência que foi revertida já na segunda turma, acompanhando o cenário nacional. Em 2006, 45,8% dos matriculados eram mulheres e 54,2% eram homens. Ainda no mesmo ano, no mês de agosto, a segunda turma do ProJovem contava com 52% de mulheres ingressantes e 48% de homens. No segundo semestre de 2007, momento de entrada da terceira turma do Programa, 51% das matrículas eram de estudantes mulheres e 49% de homens, demonstrando estabilidade em relação à entrada anterior. No que se refere a ter ou não filhos, o perfil é praticamente idêntico ao panorama nacional. Na primeira turma da capital paraibana, dos que afirmavam ter filhos, 72% eram mulheres e 28% homens; na segunda turma 74% a 24%, cenário que permaneceu inalterado na terceira turma.

Os dados de matrícula nos remetem a duas questões importantes, tendo como referência a dimensão de gênero, idade e condição familiar (ter ou não

filhos). A primeira diz respeito à investigação de como esses jovens têm experimentado sua inserção no mundo adulto. Geralmente, observamos que ter ou não filhos impacta de forma mais direta nas mulheres do que nos homens, o que aponta possíveis relações entre condição familiar e social, abandono de processos de escolarização e colocação diferenciada no mercado de trabalho.

Sobre o mercado de trabalho, desenvolvemos o segundo ponto de reflexão. Evidentemente, as diferenças ora apresentadas revelam experiências distintas com o mundo do trabalho dos jovens ingressantes no Programa; em outros termos, ser homem ou ser mulher, dando como exemplo apenas essa variável, é um dos fatores a ser observado nas experiências com o trabalho de quem chega ao ProJovem e de quem sai do mesmo. Como ressaltamos anteriormente, seriam necessários estudos com egressos para se analisar com maior precisão em que medida suas ações impactaram positivamente (ou não) na inserção ao mundo do trabalho das mulheres e dos homens concluintes. Como destaca o relatório nacional do ProJovem:

A desocupação também afeta os jovens de forma diferenciada: à medida que aumenta o tempo de desemprego, maior é a proporção de jovens do sexo feminino nessa condição. Além disso, há mais jovens do sexo feminino (21,6%), comparativamente ao sexo masculino (19,9%) que nunca trabalharam antes. (BRASIL, 2008, p. 34)

Contudo, se podemos observar elementos que dificultam os processos de escolarização e entrada no mundo do trabalho por parte das mulheres, tanto os dados nacionais quanto os dados locais demonstram que, quando comparados os perfis de entrada e saída, elas estão em maioria no que se refere ao término do curso. No plano nacional, as mulheres foram responsáveis, até o ano de 2007, por 56,4% das matrículas e 59% das conclusões do ProJovem; os homens representaram 43,6% e 41%, respectivamente. Em João Pessoa, na primeira turma, mesmo com uma diferença em relação aos dados nacionais (maior entrada de homens), temos uma inversão de porcentagem quando comparamos o quantitativo de alunos concluintes: 50,3% dos concluintes desta turma eram

mulheres (que representaram 45,8% das matrículas) e 49,7% de homens (que representavam, inicialmente, 54,2% das matrículas). A tendência de maior sucesso das mulheres na conclusão do Programa também foi identificada na segunda turma, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Matrícula e conclusão do curso por sexo na primeira e na segunda turma do ProJovem em João Pessoa

Sexo	Percentual de matrículas da primeira turma	Percentual de concluintes da primeira turma	Percentual de matrículas da segunda turma	Percentual de concluintes da segunda turma
Feminino	45,8%	50,3%	52%	59%
Masculino	54,2%	49,7%	48%	41%

No que se referem aos dados daqueles que não concluíram o ProJovem na primeira e segunda turmas, alunos que solicitaram desligamento ou foram desligados do curso, o percentual também é desfavorável aos homens. Na primeira turma, mesmo tendo uma um quantitativo de entrada superior, 61,3% dos que se enquadram nesse perfil eram do sexo masculino e 38,7% do sexo feminino. Na segunda turma, dos que não concluíram o ProJovem, 54% eram homens e 46% mulheres.

Isso posto, os fatores que incidem para a não conclusão do curso (dentre eles a evasão e o não cumprimento das exigências mínimas do Programa) são mais recorrentes nos homens do que nas mulheres, provavelmente por situações ligadas ao mercado de trabalho (grande causa das evasões segundo os dados nacionais). Não se deve deixar de registrar que a média de anos de estudos das mulheres tem crescido significativamente em comparação com os homens, independentemente da forma com que se tem chegado a esses anos de estudos (incluindo a seriação regular, por exemplo). As consequências dessas mudanças para o mercado do trabalho têm sido objeto de reflexão em estudos que analisam a relação entre escola e trabalho sob o recorte de gênero. (CARVALHO; SOUZA; OLIVEIRA, 2009)

Outro fator a ser observado, analisando o perfil nacional de entrada, é a distribuição de estudantes em relação à cor. Dados do sistema de monitoramento apontam que, em nível nacional, 23% dos estudantes se autodeclararam brancos, 22% negros, 48% pardos, 4% e 3% amarelos e indígenas, respectivamente. Em João Pessoa, na primeira turma do ProJovem, a distribuição de alunos segundo esse critério se aproximava do cenário nacional, com predominância dos que se autodeclararam pardos. Temos, então, 28,7% autodeclarados brancos, 21,8%% negros, 48% pardos e 1,5% amarelos. Essa tendência permaneceu quase inalterada na segunda entrada do ProJovem.

Na terceira turma também temos uma disposição parecida no que se refere à cor, ainda que tenha aumentado o número de estudantes que não responderam a esse quesito no questionário de matrícula. O número absoluto de não respondentes na primeira e segunda turma fora de 120 e 163, respectivamente. Na terceira turma essa informação estava ausente em 1.974 dados de matrículas. Seria necessário investigar as razões pelas quais esse quesito foi tão pouco respondido pelos matriculados da terceira turma, estabelecendo uma comparação com os dados das duas anteriores; o número discrepante sugere algum tipo de erro no recolhimento dessa informação.

Fazendo uma relação entre a declaração de cor e a ocupação/trabalho, o relatório do Programa destaca que:

Os pardos (13,6%) e os negros (13,2%) representam, proporcionalmente, a maioria da população de desocupados há cinco anos ou mais, enquanto os jovens brancos (24,6%) são a maioria dentre a população daqueles que nunca trabalharam antes. As diferenças tornam-se ainda mais contundentes quando são analisadas as condições de ocupação, referentes ao trabalho remunerado que tiveram por mais tempo em 2005. Mesmo levando em consideração o fato de que a faixa de variação salarial na qual os jovens do ProJovem se inserem é muito baixa, é possível observar diferenças significativas entre homens e mulheres, brancos, negros e pardos, e também entre regiões. (BRASIL, 2008, p. 35-36)

Outro ponto importante a ser ressaltado é a relação que o jovem tem com sua família, especialmente no que se refere ao papel que o mesmo cumpre tanto em relação aos aspectos econômicos, quanto aos papéis sociais estabelecidos no núcleo familiar. Em João Pessoa, tendo como referência a turma de 2006, apenas 16,6% dos matriculados se intitulavam chefes de família, ou seja, principais agentes econômicos responsáveis pelo chamado “sustento da casa”. Desses, 46% eram homens e 54% mulheres. O fato de termos 83,4% dos matriculados respondendo que não são os chefes de família confirma tendência constatada por pesquisadores na área de juventude no que se refere às formas de “transição para a vida adulta”. De certo modo, cada vez mais os jovens têm retardado a entrada no mundo adulto pelo viés da “independência financeira”, forma amplamente consagrada no último século como marco na transição entre o ser jovem e o ser adulto. A saída da casa dos pais, por exemplo, definida como o processo de independência financeira ou geração de outra família (principalmente família com filhos), já não é um elemento tão “estável” para se analisar a condição juvenil dos participantes do Programa ou ainda para se qualificar as fases de transição que caracterizariam a juventude em relação à vida adulta.

Isso não significa dizer que, ao não serem considerados chefes de família, esses jovens estejam desprovidos de responsabilidades, inclusive econômicas, com os seus familiares. Pelo contrário: dados nacionais indicam que 21,9% dos jovens apontavam como maior motivação para o trabalho “sustentar a casa, filhos e outras pessoas”, o que denota a importância desses sujeitos no que se refere ao sustento econômico de suas famílias. Contudo, o interessante é que, ainda segundo o relatório nacional, 21,4% dos jovens brasileiros apontavam o fato de “serem independentes” como principal motivação para o trabalho e 17% “ter dinheiro para gastos pessoais”.⁴

Comparando os dados nacionais com o perfil dos estudantes de João Pessoa, podemos inferir que a condição juvenil desses jovens é muito mais plural do que se poderia supor. Isso considerando o fato de que, apesar de per-

⁴ A quarta motivação mais citada era a de “gostar de trabalhar” (14,7%), seguida de “adquirir experiência” (14,1%) e “garantir seu sustento” (10,9%).

tencerem a um grupo social considerado “excluído”, a maioria não é chefe de família e boa parte (cerca de 38,4%) deseja ser “independente”, portanto, ter dinheiro para viver sua própria condição de jovem. As pistas ora apresentadas nos conduzem a observar essa juventude a partir de sua condição de pluralidade, inclusive, no que se refere aos seus objetivos em relação ao mundo do trabalho.

Considerando a estrutura do ProJovem e a própria caracterização do seu público-alvo inicial, não restam dúvidas de que os seus objetivos vinculam-se ao conceito de equidade, ou seja, à garantia de oportunidades aos jovens que não usufruíram plenamente do direito à educação escolar na idade regular, conforme apregoam os dispositivos constitucionais. Da mesma forma, cita-se o direito ao trabalho e à participação na comunidade política em que vive e convive. Entretanto, se o conceito de equidade tem a ver com uma disposição geral, ou seja, objetivos que devem atingir a todos aqueles que participaram do ProJovem, também nos remete às diferenças individuais, às formas específicas com que cada um se apropriou da experiência do curso.

Nota-se aí a existência de um duplo movimento. Um ligado à tentativa do Programa em fazer com que “todos” cheguem aos objetivos. O outro diz respeito às particularidades, aos efeitos particulares do programa na trajetória de escolarização, profissionalização e prática de ação comunitária em cada egresso. A pergunta central seria: se todos tiveram a experiência de participar e concluir o ProJovem, que fatores incidem para que tomem caminhos diferentes? Compreendemos que uma pesquisa com egressos pode ser um recurso importante para a resposta a essa pergunta. Na próxima seção, pretendemos consolidar nosso argumento situando a investigação com egressos no quadro geral da avaliação de programas sociais. Da mesma forma, apresentaremos o delineamento metodológico por nós escolhido.

Desenho de pesquisa de avaliação do ProJovem: estudo com egressos em João Pessoa

Avaliar uma política pública pressupõe o desafio de percebê-la como algo em movimento, conforme aponta Palumbo (1994). Na verdade, o autor,

ainda que discrimine elementos que integram uma política – como a definição da agenda pública, as fases de execução, monitoramento e avaliação –, adverte que não há uma lógica única e linear que defina o seu caminho de construção. Como observa Carvalho (2003, p. 186), se analisarmos o “sistema das políticas públicas” como processo, “uma dada política pública não pode configurar-se como sequencia linear de etapas”.

Na verdade, essa lógica não linear, muitas vezes não percebida pelos manuais de avaliação ou pela grande imprensa, revela, no campo das decisões e da formulação das políticas governamentais, um grande papel do corpo burocrático que compõe o Estado.

Os estágios iniciais [da política pública] são mais glamorosos e dramáticos, porque existe somente um presidente, mas milhões de burocratas, muitos dos quais são os funcionários públicos que possuem contato direto com os cidadãos, como professores de escola, policiais e funcionários de um programa de assistência social. Cada movimento, estado de humor e manobra desse único presidente é seguido nos mínimos detalhes pela mídia, enquanto que o comportamento dos milhões de burocratas comuns é ignorado. O presidente, em comparação com um único burocrata a nível popular, tal como um funcionário de assistência social ou um policial, tem um impacto muito maior na natureza da política. Mas a ação coletiva de burocratas que lidam com o público é muito mais importante na determinação da natureza da política do que cada ação singular do presidente. (PALUMBO, 1994, p. 44)

A dimensão não linear de uma política pública e o papel do corpo burocrático na sua formulação e implementação denotam a complexidade do fenômeno estudado. O próprio conceito de política pública, como adverte Muller e Surel (2002), é controverso e indica diversas formas de tratamento da questão. No caso do ProJovem, não é o objetivo deste texto analisar os movimentos de implantação do Programa, o que demandaria, por certo, um acompanhamento mais sistemático das fases de concepção, execução e monitoramento.

Nota-se que, ao longo de nossa argumentação, nos referimos ao ProJovem como “programa” e, em alguns casos, como “política”. Seria necessário fazer algumas distinções. Como nos adverte Palumbo (1994, p. 38), a política seria “o princípio orientador por trás de regulamentos, leis e programas”. Muller e Surel (2002, p. 17) também apontam a política como algo mais abrangente, como um “quadro geral de ação que funcione como uma estrutura de sentido”. Neste caso, teríamos em um programa a materialização de uma política maior. No caso, o ProJovem faria parte das três principais ações de uma política nacional de juventude do governo Lula. Feitas as distinções, entendemos não ser um erro teórico situarmos o ProJovem como política pública, tendo em vista que o Programa faz parte dessa “ação maior de governo”. Entretanto, é preciso ter clareza de que essa política nacional de juventude transcende, ou seja, vai além da ação específica, do programa, do ProJovem.

Em relação à pesquisa de egressos, os possíveis efeitos do Programa deverão ser analisados a partir do depoimento daqueles que terminaram o curso. Isso significa que o que se entende por “efeito” está relacionado, na verdade, ao significado que cada egresso tem do ProJovem, em sua trajetória de escolarização, trabalho e ação na comunidade. Portanto, procuramos perceber as repercussões individuais de um curso que, certamente, tinha objetivos comuns aos seus participantes. Em síntese, ainda que o Programa tenha tido um objetivo comum – para todos – os seus possíveis efeitos podem ser variados, consonantes ou não com os objetivos iniciais propostos por aqueles que formularam o ProJovem.

Para efeitos da avaliação, é necessário notar que as repercussões de um programa podem ser diferentes dos seus objetivos iniciais, uma vez que as “consequências” sociais e individuais da ação – um programa com objetivos claros e únicos para todos os participantes – transcendem seus objetivos previstos.

Em outras palavras, na gestão de programas públicos, é grande a distância entre os objetivos e o desenho de programas, tal como concebidos por seus formuladores originais, e a tradução dessas concepções em intervenções públicas, tal como elas atingem a gama

diversa de seus beneficiários e provedores [...]. Para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas, que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise, é prudente, sábio e necessário, então, admitir que a implementação *modifica* as políticas públicas. (ARRETCHE, 2001, p. 45-46, grifos do autor)

Ainda discutindo as possíveis repercussões do Programa, caberia registrar, para efeitos de esclarecimento teórico, que a compreensão dos seus efeitos, proposta nesse trabalho, não necessariamente significa uma avaliação de impacto. Draibe (2001, p. 22) enfatiza a dificuldade em se fazer esse tipo de avaliação, especialmente na área da educação. Na verdade, a avaliação de impacto seria capaz de “medir efeitos líquidos do programa – e somente do programa – sobre a população-alvo”. A dificuldade estaria justamente em estabelecer uma espécie de relação entre um estado anterior e um posterior, isolando fatores que porventura poderiam influenciar a trajetória de um determinado sujeito ou grupo social, mensurar o impacto do Programa, com ênfase nas mudanças a médio e longo prazo. Essa dificuldade também se torna presente, ainda que com novos elementos, quando se compara grupos participantes com grupos não participantes (grupo de controle). Mais uma vez, o isolamento das diversas variáveis que incidem sobre os sujeitos aparece como principal problema. Assim:

Em certos programas – tomemos como exemplo um programa de capacitação de jovens – a própria decisão dele participar pode introduzir um viés nos resultados. Ou seja, na comparação entre os dois grupos, certas diferenças supostas como impactos – por exemplo, estar empregado ou ter melhores rendimentos – pode decorrer menos do treinamento obtido, antes do fator motivação, em geral associado a outras características dos sujeitos. (DRAIBE, 2001, p. 25)

A dificuldade reside no fato de controlarmos os fatores externos que de algum modo influenciam a vida dos sujeitos, não sendo possível, assim, “limpar” os condicionantes que contribuem, por exemplo, com a entrada do jovem

no mercado de trabalho para além da realização de um curso de formação. Essa questão, de caráter mais abrangente, revela a reticência em utilizarmos o termo “avaliação de impacto” neste estudo.

Contudo, isso não significa afirmar a impossibilidade de pesquisar possíveis repercussões do ProJovem na vida de quem o concluiu. No caso da pesquisa com egressos é possível perceber, sim, em que medida o curso repercutiu na trajetória de vida de quem o frequentou. Para isso, é preciso levar em consideração as formas de interação do jovem com o ProJovem, com sua realidade antes de participar do curso, ao longo dele e após sua conclusão. É necessário situar a experiência do ProJovem nas suas histórias e trajetórias de escolarização, profissionalização e ação comunitária. Encontramos nessa trilha metodológica tanto elementos objetivos (como a continuidade imediata dos estudos ou a conquista de um emprego) como elementos de percepção subjetiva do jovem em relação à sua própria experiência – como no caso da cidadania, que envolve também uma dimensão de apropriação interna de sua presença no mundo e na comunidade. Caberia ao pesquisador procurar compreender os elementos que são apontados pelos concluintes, analisando o lugar que o Programa teve em suas vidas.

Efeitos/repercussões do ProJovem na trajetória de escolarização, profissionalização e ação comunitária de seus egressos

A avaliação sobre os efeitos do ProJovem na trajetória de vida dos egressos procura considerar as três dimensões do Programa, ou seja, os percursos (anteriores e posteriores) de escolarização dos participantes, suas relações com o mundo do trabalho e as experiências de participação e/ou engajamento social (ou comunitário, utilizando a terminologia empregada no ProJovem). Isso não significa a desconsideração do “inesperado”, ou seja, aquilo que ocorreu na trajetória de vida desses egressos e que não estava previsto nos objetivos do curso. Procurando sistematizar a proposta, apresentamos o quadro abaixo, que registra as dimensões e aspectos eleitos para investigação que se constituíram a base para a construção do instrumento de coleta de dados (*survey*).

Quadro 2: Efeitos/repercussões do ProJovem na trajetória de escolarização, profissionalização e ação comunitária dos egressos.

Dimensões	Aspectos a serem investigados
Escolarização	Experiência anterior ao ProJovem de escolarização; Atual situação escolar; Experiências de aprendizado no ProJovem; Perspectivas futuras de escolarização por parte do jovem.
Mundo do Trabalho	Ocupação/Emprego (antes e após o curso) Trajetória de ocupação pós-curso (onde trabalha, onde trabalhou); Relação entre a atual atividade e a formação profissional realizada no ProJovem; Percepção do egresso sobre o curso (em que medida o ProJovem contribuiu na trajetória profissional).
Experiências com o lugar	Participação em grupos sociais diversos (antes e após o curso); Possíveis repercussões do Projeto de Ação Comunitária.

Definição da amostragem

A escolha em se fazer um estudo com egressos requer a aceitação de dois desafios. O primeiro diz respeito à realização de um desenho de pesquisa que abranja os aspectos quantitativos, o que sugere um cuidado na composição da amostra. A aplicação de *surveys* com egressos de um programa social, como o ProJovem, deve considerar dificuldades, especialmente no que se refere à localização dos mesmos e retorno dos instrumentos, o que constitui um segundo desafio. Mesmo em pesquisas com egressos universitários, que pressupõe, inclusive, um banco de dados mais detalhado (em virtude do tempo em que o sujeito permaneceu na instituição) e um uso mais recorrente de mídias eletrônicas (o que facilitaria o envio dos instrumentos por correio eletrônico, por exemplo), a literatura indica que a tarefa não é fácil. (SOUSA; OLIVEIRA; LOPES, 2003).

Assim, elementos como a abrangência da pesquisa, o nível de confiabilidade requerida pelos dados, as condições objetivas de aplicação do instrumento, a acessibilidade dos respondentes e as possíveis condições de realização do estudo (como dimensões de tempo, planejamento e recursos orçamentários) foram considerados tanto na composição da amostra quanto na elaboração do *survey*.

No que se refere à amostragem, relembramos que nosso público alvo corresponde a uma população de 2.922 egressos, das três turmas (entradas) do ProJovem no município de João Pessoa. Tomando esse número como referência, calculamos inicialmente a necessidade de aplicação de 340 questionários, considerando um nível máximo de confiança de 90%, com erro máximo desejado de 5%. Esse número, calculado pela aplicação da fórmula de amostragem aleatória para populações finitas, serve tão somente como uma referência para o estudo, não sendo tomado de forma rígida. O cálculo da amostra deve considerar uma análise realista da pesquisa. Neste caso, chega-se ao número final da amostragem por meio de aproximações sucessivas, considerando o ritmo de retorno dos questionários e as possíveis dificuldades na localização dos egressos.

Tendo a referência do número de egressos das três turmas (entradas), incluímos outros elementos de diferenciação para a composição da amostra. O primeiro diz respeito ao peso que cada “turma” de egressos teve no quantitativo final de jovens concluintes. Dos 2.922 egressos, 33% deles concluíram na primeira turma, iniciada em janeiro de 2006, 26% na segunda e 41% na terceira. Vale ressaltar que, para os aspectos relacionados à formação para o mercado de trabalho, essa discriminação é importante, uma vez que a distância entre o término do curso e o momento de aplicação dos questionários pode ser uma variável na condição, por exemplo, de empregabilidade dos jovens. Nesse sentido, fazendo uma estimativa na distribuição dos questionários, apresentamos o Quadro 3:

Quadro 3: Planejamento estatístico para aplicação dos questionários por turma (entrada)

Questionários	Turmas do ProJovem			Total
	Primeira Turma	Segunda Turma	Terceira Turma	
Percentual de Questionários a serem aplicados	33%	26%	41%	100%
Estimativa do número de questionários	112	88	140	340

Nosso intuito foi o de resguardar a proporção de questionários aplicados tendo como referência o peso que cada turma (entrada) teve na composição final do quantitativo de egressos. Contudo, do ponto de vista analítico, seria necessário que, para cada turma ou entrada, houvesse a consideração da proporção de egressos por Estação da Juventude. Cada Estação da Juventude agregava um dado número de núcleos agrupados por critérios geográficos. Para termos uma amostragem melhor distribuída (em termos dos espaços geográficos que os núcleos ocuparam na cidade) utilizamos a proporção de concluintes por Estação da Juventude, incluindo, pois, esse critério na definição da amostragem. Dessa forma, evitaremos que, por exemplo, haja muitos questionários respondidos de uma única Estação da Juventude, ou seja, de uma única área ou região do município. Outro ponto de ponderação no cálculo da amostra é a divisão por sexo. Nesse caso, cabe aplicar ao planejamento estatístico a devida proporção de *surveys* destinados ao público masculino e feminino por turma. Aplicados esses critérios, é feita uma escolha aleatória dos respondentes para aplicação dos *surveys* (evitando o que comumente é chamado de “viés estatístico”), respeitando, contudo, os critérios expostos neste tópico.

Considerações finais

A abordagem de avaliação do ProJovem por nós adotada procura enfatizar os efeitos e/ou repercussões do Programa na trajetória de vida de seus egressos e na dinâmica política e institucional do município. Nesse texto, apresentamos o planejamento de pesquisa apenas do primeiro ponto (pesquisa com egressos), no sentido de contribuir para o debate sobre esse tipo de ação investigativa que, por sinal, tem sido adotada por diversos pesquisadores que investigam as ações do ProJovem em nosso país (DUARTE, 2009; SILVEIRA, 2009; SILVA, 2009). Vale ressaltar que tanto os dados sobre o perfil dos participantes do Programa quanto as discussões presentes na literatura sobre egressos do ProJovem, apontam desafios que, a princípio, se encontram em duas ordens.

Primeiramente, seria necessário perceber, do ponto de vista da pesquisa social, as nuances e diversidades de práticas que envolvem grupos pertencentes

a uma mesma classe social, por exemplo. Ainda que os elementos em comum sejam importantes para se definir ações e interpretações sobre juventude das classes populares (como as questões ligadas à renda), elas por si só não explicariam as inúmeras vivências e possibilidades da condição juvenil dessas pessoas. Seria importante, nos dizeres de Margulis e Urresti (1998), perceber as diferenças de gênero, raça/etnia, experiências com o lugar e com os distintos processos de integração ao mundo do trabalho e escolarização, para se compreender as distintas condições juvenis e seus momentos de transição. Essa perspectiva teórica é fundamental para se compreender os efeitos diversos que um mesmo programa pode ter na trajetória de seus egressos, considerando a heterogeneidade do grupo analisado.

Da mesma forma, apresenta-se o desafio de analisar as repercussões de um programa federal que é materializado no município, em regime de parceria. Trata-se de investigar as tensas relações existentes entre entes federados, percebendo em que medida uma ação política gestada na esfera central deixa de ter um caráter pontual e passa a ter uma característica mais perene, mais “enraizada” no local em que é desenvolvida. É nessa perspectiva que propomos a construção de um modelo, um referencial de avaliação das repercussões do Programa considerando as duas dimensões citadas. Estes desafios, longe de estabelecerem qualquer tipo de consenso sobre como podem ser tratados, foram parcialmente aceitos neste texto.

Referências

ARRETCHE, Maria Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BRASIL, República Federativa do. Secretaria Geral da Presidência da República/ Coordenação Nacional do ProJovem. *ProJovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens*. Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Texto integral. Brasília, março de 2005.

_____. Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Nacional do ProJovem. *Relatório parcial de avaliação do ProJovem 2007*. Brasília, abril de 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elizabete R. B. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, M. P. *O Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social* (1999-2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. p. 229-274. (v. 1)

CARVALHO, Sônia Nahas. *Avaliação de programas sociais*. Balanço das experiências e contribuição para o debate. São Paulo em perspectiva. v. 17, n. 3-4, p. 185-197, 2003.

DRAIBE, Sonia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (Org.). *Palavras de jovens sobre o ProJovem*. Estudos com egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud és mas que una palabra. In: MARGULIS, Mario. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: EDUCAT, 2002. (Coleção Desenvolvimento Social)

PALUMBO, Dênnis. *Public Policy in America – Government in Action*. Tradução Adriana Farah. 2. ed. Edition. Harcourt Brace & Company, 1994.

SILVA, Maria do Rozário Gomes da Mota. *Política de inclusão digital no ProJovem: um estudo das repercussões do programa no Recife*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVEIRA, Olívia. *O Unicórnio e o Rinoceronte: uma análise do ProJovem a partir da percepção de seus beneficiários*. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela.; LOPES, Valéria Virginia. Trajetória Profissional dos Egressos do Programa: 1990-2000. In: SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela (Org.). *Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP*. São Paulo: FEUSP, 2003.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: EDUSP/ Editora Gente, 2004.

Desafios metodológicos em pesquisas com egressos: o caso da iniciação científica na graduação

JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO
JOYCE EMANUELA SANTOS DE OLIVEIRA
RODRIGO FERRER DE ARGOLO
SARAH PRATES DE ANDRADE

No ano de 2010 apresentamos um projeto de pesquisa no Edital de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo era investigar a capacidade preditiva de continuidade da formação pós-graduada *strictu senso* de egressos deste importante programa de formação graduada pela pesquisa. O projeto tinha uma duração prevista de um ano e partia de uma lista de 1074 graduandos bolsistas da UFBA, 550 do edital de 2002 e 524 do edital de 2003. O universo de bolsistas abrangia, praticamente, todos os cursos de graduação da universidade. Escolhemos os editais desses dois anos por ser necessário um tempo suficiente para observar o efeito da iniciação, após a conclusão da graduação (duração média de cinco anos) e a duração do mestrado (duração de dois a três anos).

Em certa medida podemos tomar os objetivos da investigação como um estudo de impacto de um programa de pesquisa, aferido por mudanças em uma população de egressos. A mudança, neste caso, compreendida como atitudes em relação à formação. A pesquisa se caracterizou, portanto, como um estudo de egressos de iniciação científica, designados neste texto como “iniciandos”. Na metodologia da pesquisa, a fonte definida para a busca dos dados sobre os

egressos era o currículo na plataforma Lattes. Julgava-se que essa fonte estava suficientemente popularizada para além dos muros da academia, o que não se confirmou. Com isso, os pesquisadores foram obrigados a rever o cronograma de atividades, dedicando grande parte do tempo a localizar os egressos para, posteriormente, construir e aplicar o instrumento para a coleta dos dados necessários para responder as questões da pesquisa. O presente texto aborda este percurso dos pesquisadores, uma experiência desafiadora de quem investiga o “desaparecimento” do egresso seguindo pistas e trilhas até encontrá-los.

O PIBIC e seus participantes

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é um instrumento de política de formação graduada pela pesquisa comum às universidades brasileiras. Os graduandos são selecionados pelos professores e vinculados a projetos e planos de pesquisa. Durante um ano eles desenvolvem pesquisas sob orientação de um professor e recebem uma bolsa de iniciação científica. Com a estimulação precoce, estes bolsistas costumam vincular-se ao grupo de pesquisa do orientador, elaboram relatórios e divulgam suas produções em seminários locais de pesquisa ou em algum periódico recomendado pelo orientador. Os iniciandos desenvolvem uma trajetória singular na sua formação graduada por aliar ao seu percurso formativo, uma experiência fomentada e orientada de investigação científica. Presume-se que seu *lôcus* de trabalho seja a academia ou instituições afins. Neste sentido, deveriam gravitar em torno de um grupo ou linha de pesquisa e manter relações com pesquisadores e com o ex-orientador da universidade, facilitando sua localização.

Marcando encontro no banco: o desafio de percorrer trilhas e consultar fontes para reunir dados de egressos

Como já foi relatado, a pesquisa tinha como única fonte de dados a plataforma Lattes, uma vez que todos os candidatos à iniciação científica precisam ter seus currículos nesta plataforma, por exigência do edital de seleção da UFBA. Supunha-se que os egressos manteriam seus currículos, atualizados ou

não, nessa plataforma, facilitando a obtenção das informações necessárias às análises para testar a hipótese de pesquisa. Contudo, do total de 1074 egressos, 786 tinham o currículo na plataforma do CNPq, o que equivalia a 73,2% da população estudada (Tabela 1).

Tabela 1: Proporção de egressos com currículo na plataforma Lattes

Currículo na plataforma Lattes	Nº	Percentual %
Sim	786	73,2
Não	288	26,8
Total	1074	100

Deparamo-nos com dois desafios imediatos. O primeiro deles foi o de localizar 26,8% da população de egressos que não dispunham dos currículos na plataforma Lattes. Para esses casos, teríamos que recorrer à fonte primária, localizando os sujeitos. O segundo desafio era a desatualização do currículo de 35,6% daqueles que mantinham o Currículo Vitae (CV) na referida plataforma (786 alunos).

Passaremos então a descrever as variadas estratégias utilizadas pela equipe de pesquisadores (três bolsistas) para localizar os egressos que não dispunham de currículo na plataforma Lattes. Uma primeira possibilidade analisada e descartada pelos pesquisadores foi a busca nos conselhos profissionais – do tipo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), Conselho Regional de Medicina do Estado da Bahia, Ordem dos Advogados do Brasil, Conselho Regional de Odontologia, entre outros –, pela escassez de bolsistas e de tempo hábil para a busca nestas organizações. Contudo, consideramos essa fonte como muito promissora na localização dos egressos da iniciação científica e a recomendamos para futuras pesquisas daqueles que disponham dos meios necessários à sua consecução. As buscas ficaram então restritas à utilização da tecnologia da informação. Nesse sentido, o site de busca Google foi utilizado inicialmente na procura por informações sobre contatos de egressos, seja *e-mail*, endereço de trabalho recente ou telefone, ou quaisquer outras informações que levariam ao contato com estes sujeitos e que eram passíveis de

ser encontradas nesse site. Porém, após algumas buscas mal sucedidas, abandonamos esse caminho.

Prosseguimos na utilização dos meios de comunicação pela internet por considerar que há grande adesão de pessoas nestes e, especialmente de público jovem, que devem ser os de mesmas faixas etárias que os bolsistas PIBIC em 2002 e 2003. Em vias desta observação optamos por efetuar a busca nas redes sociais as quais permitiriam contato direto e quase instantâneo com os indivíduos almejados cujos perfis virtuais, páginas pessoais de acesso visual permitido a outrem, fossem encontrados.

Uma dessas alternativas foi procurar egressos na rede social Facebook. Para isso, foram utilizadas as próprias contas particulares para acessar o localizador de perfis onde foi procurado perfis de egressos. Devido a pouca eficácia em seu uso, houve a escolha por utilizar somente a rede social Orkut. Para esta rede foi criado um perfil virtual específico da pesquisa contendo uma explicação simplificada do objetivo em formato de texto, que seria uma espécie de autodescrição, e nessa experiência passou a ser utilizado como uma descrição de fins informativos para que o indivíduo buscado, ao aceitar estabelecer contato com o perfil da pesquisa, soubesse anteriormente do que se tratava. Assim, era possível obter respostas mais precisas, pois os egressos estariam respondendo diretamente à conta virtual, e com mais rapidez também, o que não foi corroborado na prática, pela quantidade de perfis virtuais de egressos que aceitaram o convite para contato.

Para cada 100 alunos procurados, uma média de cinco eram encontrados e a aceitação foi quase inexistente, com exceção de um aluno, que mesmo aceitando a solicitação de amizade, não forneceu as informações requisitadas. Ainda nesse meio de comunicação, foi encontrado um aluno de que não se havia achado nenhuma variável acadêmica na primeira busca no currículo Lattes, e a partir de uma comunidade do Orkut foi possível saber o curso em que ele se graduou. Essa certeza da correspondência do aluno em que se procurava baseava-se no nome da pessoa e nas variáveis já compiladas dele, como curso, área do orientador etc., aspecto no qual as comunidades do Orkut acabaram por ajudar muito. Uma dificuldade nesse meio de comunicação é uma prática

de criar apelidos ou não colocar o nome por completo, o que impede a certeza da correspondência dos egressos procurados com as pessoas encontradas no Orkut.

Após uma nova atualização do banco de dados, considerando que muitos dos alunos não foram encontrados nessa busca das redes sociais, seguiu-se a tarefa de buscar *e-mails* e telefones do colegiado dos orientadores, para em contato com esses ter acesso às informações dos bolsistas com dados incompletos. Os *e-mails* de orientadores foram encontrados nos endereços virtuais das pós-graduações, os quais foram conseguidos através do site oficial da Universidade Federal da Bahia, www.ufba.br.

Mais explicitamente, na página da universidade foi possível acessar os sites de todos os cursos, das escolas e institutos aos quais pertencem. Como padrão dos sites da academia, no sistema da UFBA, os endereços dos cursos fornecem dados informativos sobre professores, mestrados e doutorados, cursos de extensão, linhas de pesquisa, projetos, departamentos, entre outros. Nas seções relativas à graduação e/ou pós-graduação de cada site por curso foi possível verificar relações de docentes orientadores das respectivas áreas e linhas de pesquisas. Após construção de uma pequena lista com os orientadores dos egressos PIBIC 2002/2003, com dados incompletos do banco de dados, foi efetuada a busca desses nomes nos sites com uso do localizador direto do navegador Internet Explorer nos casos em que a relação de nomes se fazia extensa e cansativa de ser analisada manualmente. Com algumas poucas exceções, exatamente três endereços, a grande maioria dos sites das escolas e institutos forneceu os *e-mails* dos orientadores.

Após a coleta de 198 *e-mails* de orientadores dos egressos ainda sem dados encontrados na plataforma Lattes, foi feita a tarefa de enviar mensagem a todos esses endereços, a fim de se buscar alguma pista ou qualquer informação que os orientadores possivelmente teriam dos seus ex-alunos ou mesmo sobre cinco dados incompletos requeridos sobre estes.

A Tabela 2 mostra a proporção de *e-mails* enviados corretamente, *e-mails* que não foram entregues por erro de recebimento do destinatário, talvez

por ele não mais existir, e os *e-mails* que foram enviados para os orientadores errados, tendo como resultado desses erros apenas 2,5% do total do percentual.

Tabela 2: Proporção dos e-mails enviados aos orientadores

	Nº	%
<i>E-mails</i> enviados corretamente	198	97,5
<i>E-mails</i> que não foram entregues por erro	4	2,0
<i>E-mails</i> enviados para orientador errado	1	0,5
Total	203	100,0

Foi estabelecido um modelo padrão de mensagem de *e-mail* composto de um texto explicativo quanto às razões da pesquisa e o porquê do envio da própria mensagem, além de uma tabela com o nome do egresso de dados incompletos e mais especificamente quais dados informacionais ainda eram faltantes no banco da pesquisa. Após apreender acerca da pesquisa, o orientador deveria preencher as lacunas vazias da tabela, a qual se localizava abaixo ao texto descritivo.

A tabela padronizada poderia conter os nomes de mais de um egresso em um mesmo *e-mail*, para um mesmo orientador, considerando que estes poderiam ser orientadores de mais de um aluno nos períodos de 2002 e 2003 na UFBA. Como as informações de todos os alunos por orientador seriam colocadas numa só tabela, não haveria necessidade de responder mais de uma mensagem de *e-mail*.

Como mostra a Tabela 3, do total de 198 *e-mails* enviados foi possível obter resposta de 63 professores orientadores ou por colaboradores externos. Estes colaboradores externos foram aqueles que não receberam os *e-mails* enviados diretamente pela equipe de pesquisa e sim encaminhados pelos professores, tendo respondido e fornecido alguns dos dados incompletos requisitados. Eles eram ex-alunos ou mesmo outros professores que possuíam contato próximo aos professores orientadores aos quais foram enviados os *e-mails* e aparentemente têm maior possibilidade de contato e acesso ao(s) egresso(s) de dados incompletos.

Foram recebidas sete mensagens de *e-mail* de colaboradores externos, sendo quatro de outros professores e três de ex-alunos que foram estudantes do período de 2002 e 2003 na UFBA e possivelmente estudaram e tiveram contato com os egressos almejados, e, portanto, capazes a fornecer alguns dos dados incompletos. Do total de *e-mails* respondidos, 56 vieram dos professores que os receberam diretamente.

Após o recebimento de todas as 63 mensagens, foi feita a verificação destas com a contabilização e adição das respostas que possuíam dados informativos úteis ao banco, a fim de completá-lo.

Tabela 3: Proporção dos e-mails recebidos em resposta

	Nº	Percentual %
<i>E-mails</i> respondidos por professores	56	88,9
<i>E-mails</i> respondidos por outros professores	4	6,3
<i>E-mails</i> de ex-alunos	3	4,8
Total	63	100

Como mostra a Tabela 4, 61,9% dos *e-mails* respondidos traziam respostas úteis à coleta de dados. Os *e-mails* sem respostas úteis eram decorrentes de alguns fatores como a perda de contato dos orientadores com seus ex-orientandos, a falta de acesso dos orientadores às informações, ou, em poucos casos, a interpretação equivocada dos professores do tipo de informação que estava sendo solicitada.

Tabela 4: Proporção da utilidade das informações contidas nos e-mails recebidos

	Nº	%
<i>E-mails</i> com respostas úteis	39	61,9
<i>E-mails</i> sem respostas úteis	24	38,1
Total	63	100,0

Outro aspecto importante da coleta de dados através de *e-mails* é o intervalo de tempo entre o envio dos *e-mails* e a resposta a estes. A Tabela 5 mostra

a proporção de *e-mails* respondidos dentro de seis diferentes espaços de tempo. A maioria foi respondido no mesmo dia em que foi enviado, o que corresponde a 57,6%, sendo que ainda houve significativa ocorrência de respostas até o 14º dia após a data de envio, somando 39% das respostas. Como é possível notar, a partir do 15º dia a proporção de respostas foi muito baixa, significando apenas 3,4% do total enviado.

Tabela 5: Tempo de recebimento das respostas dos e-mails enviados aos professores ou ex-orientadores

	Nº	Percentual %
Mesmo dia	34	57,6
Dia seguinte	7	11,9
Após 2º dia, antes do 7º	11	18,6
Após 8º dia, antes do 14º	5	8,5
15 dias	1	1,7
16 dias	1	1,7
Total	59	100,0

Esse conjunto de dados a respeito da coleta por *e-mails* mostra que essa estratégia deve ser bem planejada, levando em conta os recursos de tempo e as necessidades específicas da pesquisa. Primeiramente, é preciso pensar em possíveis falhas que impeçam que a solicitação de informações por esse meio chegue integralmente ao seu destinatário. A disponibilidade e as possibilidades de respostas desses destinatários também não se mostram sempre eficazes. É preciso ter cautela na seleção das informações que serão utilizadas, tendo em vista que as respostas emitidas nem sempre correspondem às necessidades da pesquisa. E ainda é preciso pensar até quando é válido esperar pelas respostas dos destinatários, comparando as proporções de respostas adquiridas com o passar do tempo e os prazos estabelecidos no plano de pesquisa. Como os dados desse estudo mostraram, a partir de 15 dias o número de respostas não compensa o tempo de espera.

Conforme já registramos, devido à falta de recursos e de tempo suficiente para a coleta de dados, não houve possibilidade de procurar informações dos alunos e dos orientadores nos institutos de cada curso nem nos conselhos regionais das profissões. Como pode ser observado, apenas uma parte dos ex-orientadores ainda mantinha contato ou sabia do destino atual do egresso. Sem disponibilidade de tempo e recursos para ampliar a busca por outras vias, esse fato gerou uma erosão no universo da pesquisa. Ainda assim, ficamos com uma “amostra” expressiva do universo de 1074 egressos da iniciação científica. Essa perda, contudo, não comprometeu a validade da pesquisa. A inexistência de um currículo na plataforma Lattes pode ser considerada uma evidência de que o sujeito trilhou outro caminho distinto das instituições de ensino, pesquisa e de gestão de serviços especializados. De fato, a pesquisa mostrou que as frequências mais elevadas desta inexistência de Lattes se encontravam entre os egressos das profissões de saúde, como medicina, e nas engenharias, cujos mercados não acadêmicos de trabalhos são mais atraentes.

Passamos agora a tratar do segundo desafio da pesquisa, a desatualização dos currículos encontrados na plataforma Lattes. A Tabela 6 detalha o grau de atualização do Lattes do universo da pesquisa. Como pode ser observado, criamos uma escala de medida do grau de atualização do Lattes, inspirada na escala Likert.

Tabela 6: Proporção de alunos de acordo com a atualização do Currículo Lattes

Ano e grau de atualização	Nº	Percentual %
Completamente atualizados (2011)	235	21,9
Muito atualizado (2010)	187	17,4
Razoavelmente atualizado (2009)	46	4,3
Pouco atualizado (2008)	38	3,5
Completamente desatualizado (2000 a 2007)	280	26,0
Sem lattes	288	26,9
Total	1074	100,0

A escala continha cinco graus de atualização, indo de um grau “completamente atualizado”, referente ao último ano pesquisado, 2011, com o percentual da amostra de 21,9%, até o “completamente desatualizado” referente aos anos que abarcam desde 2007 até o ano da confecção do Lattes, o qual o último a ser encontrado foi 2000, com o percentual de 26,0%. Entre esses limites da escala Likert encontram-se os graus “muito atualizado”, com 17,4% da amostra referente ao ano anterior à busca; “razoavelmente atualizado”, ponto médio da escala que caracterizou 4,3% da população, referente ao ano de 2009; e, por fim, o ano de 2008, que significava “pouco atualizado”, tendo a menor porcentagem, com 3,5% da amostra total. Dos egressos pesquisados, 26,9% não tinham currículo Lattes no sistema CNPq.

Os dados mostram mais um encolhimento do universo inicial de 1074 egressos; um percentual significativo de 26,0% deles, praticamente, preencheu o formulário na plataforma Lattes para atender a uma exigência do edital do PIBIC e jamais voltou a atualizá-lo. Pouco menos da metade (47,1%) dos currículos estavam com um grau de atualização aceitável – pelo menos atualizado há dois anos. Um cruzamento na base de dados entre o grau de atualização e o curso revela o mesmo viés observado para aqueles que não dispõem do currículo na plataforma Lattes, qual seja, frequências mais destacadas entre egressos da área de saúde e das engenharias. Do mesmo modo, o viés sinaliza que este grupo de egressos pode ter optado pelo mercado de trabalho não acadêmico.

Desafios com amostras probabilísticas em pesquisas com egressos

A presente experiência de pesquisa, partindo de uma população e não de um subconjunto representativo desta (uma amostra probabilística), resultou de uma decisão pragmática: a de que trabalhar com amostras aleatórias de egressos não faz sentido prático e é um esforço que pode justificar, formalmente, a vaidade intelectual e o rigor científico, mas revela-se, na prática, um zelo inócuo. Em diversas experiências anteriores com estudos de egressos de cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia e com egressos de Programas

Socioeducativos do Governo Federal jamais se conseguiu alcançar a amostra cientificamente calculada. No caso de egressos de cursos de graduação, não se conseguiu localizar 10% da amostra definida. Nas demais experiências com egressos de programas socioeducativos, apesar de todas as estratégias e dispondo de mais recursos e tempo, não conseguimos alcançar 25% da amostra calculada. A utilização de amostras probabilísticas de egressos só faz sentido para populações muito grandes e equipes pequenas de pesquisadores. Nestes casos de grandes populações, a utilização de amostras probabilísticas justifica-se apenas pela impossibilidade de se tentar localizar todos os sujeitos, partindo-se do primeiro caso da lista até findá-la. Ao se trabalhar com amostras aleatórias, recomendamos a utilização de margem de erro pequena, de tal modo a ter uma amostra grande que se reduzirá pela dificuldade em localizar os sujeitos, mas não impossibilitará a inferência para a população, ainda que com precisão menor. No caso de amostras muito pequenas pode-se recorrer aos recursos da estatística não paramétrica.

Na pesquisa em questão – de iniciação científica –, trabalhamos com um universo de 1074 casos e contando com três pesquisadores-juniores; investimos na localização de todos os sujeitos e a amostra final resultou em um número de casos superior àquele que seria encontrado para uma margem de erro de 4%. Esse número pode ser considerado muito elevado para os padrões de pesquisa com esse tipo de público. Contudo, ressaltamos que se trata de um público com perfil singular, de elevada escolaridade e cuja principal fonte de dados foi secundária – a plataforma Lattes.

Desafios por falta de grupo controle

Um outro desafio frequente nos estudos com egressos, particularmente na avaliação de programas e projetos, é a constituição de grupos de controle. Estes são importantes para retirar, da população ou amostra de beneficiários, o efeito do contexto que pode superestimar ou mascarar o real benefício gerado pelo projeto. A dificuldade em encontrar e compor o grupo de controle com as

mesmas características e localização espacial dos beneficiários acaba desencorajando os pesquisadores por representar mais uma fonte de problemas.

No caso de egressos de iniciação científica, a constituição de um grupo de controle significaria duplicar a população estudada, com implicações nos custos, na necessidade de ampliar a equipe de pesquisadores e de dilatar o tempo de conclusão dos estudos.

Conclusão

Apesar das dificuldades próprias na investigação desta categoria de sujeitos, os estudos com egressos são compreendidos pelos planejadores e avaliadores como fundamentais para os processos decisórios sobre a continuidade, a reformulação ou a interrupção dos programas e projetos governamentais. Eles nos possibilitam saber se os objetivos de fato foram alcançados, ou, mais precisamente, se as mudanças preconizadas nos projetos foram efetivas. Contudo, as inferências de amostras para a população de beneficiários apresentam limitações por conta da pouca representatividade da amostra causada por viés de tamanho e da falta de sorteio dos casos. Essa limitação deve ser compreendida como uma característica própria desses estudos, mas não deve desencorajar avaliadores e pesquisadores que desejam investigar a efetividade das políticas públicas tomando como sujeitos os seus egressos. No caso específico de sujeitos, beneficiários de programas de iniciação científica de universidades, a substituição da fonte primária – a entrevista com os egressos por uma fonte secundária –, a plataforma Lattes de currículos, resultou na obtenção de uma “amostra” significativamente maior do que aquelas encontradas na literatura e na experiência dos autores, mas outros obstáculos permanecem a desafiar a criatividade dos pesquisadores, contudo, sem comprometer a validade e a confiabilidade dos seus resultados. Ao descrever, detalhadamente, o percurso metodológico para a realização de uma pesquisa com ex-bolsistas de iniciação científica, pretendemos estimular outros autores a encarar os desafios próprios da temática e, desse modo, construir uma epistemologia de egressos.

Separando o trigo do joio: a utilização de grupo de controle na avaliação de programas socioeducativos – o caso dos egressos do projovem de São Luís

EDINÓLIA PORTELA GONDIM
JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO

Avaliação de programas sociais: para além do pragmatismo

Avaliar programas sociais é se interrogar a seu respeito, compreender sua finalidade, a forma como são produzidos os seus resultados e a que práticas sociais se articulam e reforçam. (GOMES, 2001) Nessa perspectiva, desenvolvemos o presente trabalho, na tentativa de verificar os resultados do Pro-Jovem na vida dos seus beneficiários residentes em São Luís, que concluíram o programa no ano de 2006, no que se refere a reinserção do jovem na escola e a continuação dos estudos. De modo mais objetivo, uma avaliação na perspectiva dos jovens egressos, tendo como questão norteadora descobrir quais as repercussões do ProJovem de São Luís na vida dos beneficiários. Porque entendemos que uma pesquisa começa quando emerge em nós uma perplexidade. (BACHELARD, 1996)

Inquirimos, dessa forma, porque percebemos que no interior da política social engendram-se articulações de interesses, portanto, a avaliação de políticas públicas não se constitui somente num exercício desinteressado, à seme-

lhança de um cálculo custo-benefício. Para além desse aspecto na avaliação reside uma noção de valores aos quais subjacentes a eles encontra-se uma concepção de justiça que sempre estará em confluência com a realidade social e histórica. Dessa forma, o aspecto político-ideológico do contexto é um elemento inerente não somente à política, como também à avaliação e ao avaliador. Sendo assim, em uma pesquisa avaliativa acadêmica de caráter social, o objeto conceitual e empírico precisa ser delimitado de forma clara, a partir da própria política a ser avaliada. (SILVA, 2008)

Ao desenvolvermos este estudo, tivemos o cuidado de lançar o nosso olhar para além dos objetivos preconizados nos documentos do programa e observamos possíveis mudanças positivas ou não, ocorridas na vida dos jovens concluintes, o que justificamos como uma tentativa de quebrar a linearidade do ato de avaliar. Pois há de se considerar que a realidade é dinâmica, portanto, o contexto onde se insere um programa a ser avaliado pode sofrer mudanças repentinas, descontínuas e imprevisíveis, em vez de planejadas estáveis e previsíveis. (FOWLER,1995) Ademais, entendemos que os programas são desenvolvidos para suprir necessidades das pessoas, e estas têm suas próprias ideias, sonhos e interesses. Assim, é particularmente importante reconhecer a eventual mudança na natureza dos resultados do programa para as mesmas, ou as mudanças que as pessoas possam produzir em suas próprias vidas a partir dos efeitos do programa.

Seguindo essa lógica, consideramos como universo da pesquisa não somente o campo empírico, mas também a proposta do programa, bem como todos os documentos que a regulamentam, observação indireta que consiste também em análise de documentos. (THIOLLENT, 1987) Portanto, na empiria tomamos aleatoriamente dois grupos: o primeiro de egressos do ProJovem e o segundo para efeito de comparação, formado por sujeitos potencialmente beneficiários do mesmo programa, mas não-ingressantes. Esses dois grupos se constituíram na base empírica da investigação que foi complementada, como já mencionado, com fontes documentais, portanto, de base secundária. Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos aleatoriamente. A amostra, contudo, não foi cientificamente fixada a partir da margem de erro, uma vez que isso implicaria

em uma quantidade muito grande de sujeitos, custos elevados e tempo longo na aplicação da pesquisa. Além disso, a localização de egressos tem sido um problema em pesquisa dessa natureza, o que acaba por reduzir significativamente o número dos entrevistados, com perdas de tempo e desperdícios de recursos. Assim, estimamos uma amostra de 160 jovens, sendo 80 egressos¹ e 80 jovens que não participaram do Programa, entretanto, por razões superiores ao nosso alcance e inerente às ações de pesquisas, conseguimos contatar 74 egressos. O grupo de controle foi composto por jovens com a mesma idade dos egressos, que fazem parte do mesmo contexto e com histórias semelhantes, isto é, perfis que correspondiam às exigências feitas pelo Programa para acesso ao mesmo: jovens sem vínculos formais de trabalho, com escolaridade que inclui as séries iniciais do Ensino Fundamental (até a 4ª série), mas que não chegaram a concluir a 8ª série, no contexto de 2005. A formação dos grupos focais, em número de seis, incluiu quatro grupos de 13 jovens e dois grupos de 14, para os não ingressantes, e quatro grupos de 12 e dois grupos de 13 jovens para os egressos.

A pesquisa foi realizada no ano de 2010, com vistas a verificar com maior espaço de tempo os efeitos do programa na vida dos beneficiários. Usamos como instrumento de coleta as discussões realizadas nos grupos focais, desenvolvidas a partir das questões/temas, com a técnica de gravação. Os itens que constam nesse roteiro foram o desmembramento da questão norteadora da pesquisa. Utilizamos também o questionário com perguntas fechadas para estabelecermos o perfil dos sujeitos.

A análise dos dados ocorreu em seguida à coleta, para efeito de organização e tratamento das informações, e, para uma melhor sistematização, as respostas foram organizadas, selecionadas e categorizadas com base no referencial teórico que conduziu o estudo. Adotamos a postura de observar as evocações frequentes que foram tomadas para ilustrar as falas relevantes.

Considerando essa condução, nos apoiamos em Arretche (2001), quando sustenta que:

¹ Em São Luís, a primeira fase do programa teve 2.010 jovens frequentes; destes somente 759 foram certificados. (Relatório Provem, São Luís, 2005/2006).

[...] avaliação de políticas públicas consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y, ou, ainda, que na ausência do programa x não teríamos o resultado y. (ARRETCHE, 2001, p. 31)

Sendo assim, a autora nos aponta uma forma de avaliar políticas e programas sociais que pode extrair resultados fiéis de maneira eficiente e, com rigor, e para efeito dessa proposição, nossa pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa com aproximação para um estudo comparativo. Para tanto utilizamos em nossa metodologia a comparação entre o grupo dos egressos e o grupo dos não-ingressantes no Programa. No caso deste artigo, focamos no quesito que se refere à continuação da educação formal.²

Compreendendo o contexto: os jovens de São Luís e sua realidade

A pesquisa foi realizada em São Luís, Maranhão, em 2010; o município, capital do estado, divide o território da ilha com outros três: Paço do Lumiar, Raposa e São José de Ribamar. O município de São Luís possui uma população de 1.011.930 habitantes. (IBGE, 2010)

Segundo o levantamento de dados do Observatório Social de São Luís (2011), a cidade possuía um PIB de R\$11.217.074,00 e o PIB per capita de R\$11.235,00. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2000, o município tinha um IDH de 0,778 médio, sendo assim a 29ª economia nacional entre os mais de 5.560 municípios brasileiros, e ocupava a 14ª posição entre as capitais. Mais de um terço da população é considerada jovem, e desse terço 73%, não tem emprego fixo, não está e nem cursou o Ensino Médio.

A maior concentração desses jovens encontra-se nos bairros da periferia da cidade, e como São Luís é uma das cidades brasileiras que carrega em si a objetividade das pessoas negras aliadas a pobreza e a falta de escolaridade,

² Entendida no estudo como a Educação Básica.

esses jovens tem etnia e endereço. Poucos estão engajados em atividades esportivas, a não ser as poucas “peladas” próximas de casa ou na praia; dos que estão na escola, uma minoria frequenta as bibliotecas, não têm hábito de ir ao cinema ou teatro, mas gostam, e muitos são engajados em movimentos de manifestação cultural como: Bumba Meu Boi, Quadrilhas, Cacuriá, Festa de Reis, e Divino Espírito Santo bem como o *reggae*, que a maioria frequenta e dança. Aliás, esses “clubões”, “radiolas” e “pedradas”, como são chamados os locais que se juntam pra dançar, proliferam na ilha. Sobre a frequência à praia, por São Luís ser uma ilha, os números propocionais de frequência desses jovens (com pouca escolaridade e sem emprego) é muito baixo, sendo que se percebe uma predominância feminina. Os rapazes andam em grupos, participam de *gangues*, grafitegem, ingerem bebidas alcoólicas, a maioria consome drogas ou já experimentou, ajudam no atravessamento do tráfico, estão ou conhecem alguém que está envolvido com roubos, furtos ou qualquer tipo de violência. Muitos são filhos de pessoas que na década de 80 migraram do interior do estado para a ilha com o sonho de trabalhar na Empresa Vale ou na Alumar, na década em que se instalou aqui a indústria de alumínio e a Companhia Alcoa.

No que se refere à família, a maioria tem companheiros ou companheiras e filhos. As moças convivem, sofrem ou sofreram algum tipo de violência física por parte de familiares: pai, mãe, padrasto, irmão e/ou companheiros. Em geral são mães e tiveram gravidez precoce.

Um traço comum entre todos é que demonstram muita afeição por São Luís e têm muitos sonhos pessoais: ter uma vida melhor, estudar, trabalhar, construir família, ter segurança financeira e verem os filhos crescer.

O trigo e o joio: egressos e não-ingressantes. Grupo de controle de um Programa Socioeducativo

Antes de apresentarmos os resultados da pesquisa sobre os “efeitos” do Programa ProJovem na continuidade da escolarização dos seus beneficiários, comparado com um grupo de controle, também denominado neste texto de não-

-ingressantes, nos remetemos a Pierre Bourdieu (1983, p. 101) e sua análise do papel da escola na sociedade.

Acho que essa retirada simbólica do jogo tem uma certa importância, tanto mais porque é acompanhada por um dos efeitos fundamentais da escola, que é a manipulação das aspirações. A escola sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, e técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos e, ao mesmo tempo, confere aspirações.

A expressão de Bourdieu refere-se à situação escolar prolongada que o novo sistema escolar imprimia aos estudantes franceses da classe trabalhadora, impedindo dessa forma, que os mesmos se iniciassem no mundo do trabalho, tendo em vista que enquanto os jovens estavam na escola, ficavam fora do “jogo dos adultos”, prioritariamente longe do mundo do trabalho considerado como passaporte para a autonomia. Para o autor, a escola, além de concentrar o que lhe é peculiar, também tem o poder de manipular as aspirações juvenis; dessa forma, quanto mais tempo o jovem ficar na escola, mais mascaradas serão as suas perspectivas.

Pierre Bourdieu se refere ao poder da escola em manipular as aspirações, entretanto, no caso brasileiro, em particular o dos jovens de São Luís que frequentaram o ProJovem, esse aspecto torna-se imperceptível frente às adversidades concretas pelas quais enfrentam cotidianamente. Por esse ângulo, a situação é inversa, apesar de carregarem em si potencial e atitudes inerentes à condição de juvenil. Concretamente possuem pouca escolarização, não ficaram na escola o tempo requerido para completarem os estudos e tampouco entram precocemente no mundo do trabalho e abandonam a escola por vontade de gozar dos benefícios do mundo adulto e do trabalho, para assim se afirmarem como pessoas. São impelidos a agirem como dissemos, por força da dificuldade econômica; para manter-se procuram trabalho, para ter melhores opções de trabalho precisam ter escolaridade, e o ProJovem tem a pretensão de possibilitar esse *status* através também da certificação, “do título e do direito”

como bem menciona Bourdieu, de entrarem no Ensino Médio e prosseguirem com os estudos.

Na esteira do que tratamos acima, e levando em consideração a sequência das finalidades do Programa exposto em seus documentos, optamos por discutir neste trabalho as repercussões do ProJovem para a juventude de São Luís, concentrando no mesmo algumas indagações sobre as suas intenções de proporcionar aos jovens a continuação dos estudos. Assim, ao verificarmos o número dos egressos do ano de 2006 e compararmos com número dos não-ingressantes do Programa, que fizeram parte do grupo de controle, tivemos os seguintes resultados numéricos (Tabela 1):

Tabela 1: Continuidade dos estudos por egressos e grupo de controle (não-ingressantes)

Continuidade	Egressos		Grupo de controle		Total	
	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%
Sim	53	71,6	25	31,2	78	100,0
Não	21	28,4	55	68,8	76	100,0
Total	74	100,0	80	100,0	154	100,0

Como podemos observar, as diferenças entre a continuidade dos estudos de quem fez o ProJovem e de quem não o fez foram altamente significativas, aferidas pelo teste não-paramétrico do qui-quadrado ($\chi^2 = 23,47$). Precisamente, 71,6% dos egressos do ProJovem deram continuidade ao seu processo de escolarização, contra 31,2% daqueles do grupo de controle. São diferenças muito acentuadas, significativas, e que não podem ser atribuídas a variações casuais da amostragem, mas representam um efeito real do Programa na continuidade dos estudos.

O mencionado resultado expõe que os jovens que cursaram o ProJovem, em comparação aos não ingressantes, conseguiram maior êxito de avançar na escolarização. Além disso, no decorrer da pesquisa averiguamos que dentre os 80 jovens não-ingressantes (que fizeram parte do grupo de controle), 31 cursaram o ProJovem, sendo matriculados através das chamadas subsequentes a

2006. Dentre os 25 jovens do grupo de controle que deram continuidade aos estudos, 11 são egressos de turmas subsequentes do mesmo Programa e estavam no Ensino Médio em 2010, 8 concluíram o Programa, mas não continuaram os estudos e 12 não terminaram o programa.

Na Tabela 2 estão detalhados os percursos escolares dos dois grupos, o de egressos e o de controle ou não-ingressantes. Observa-se que dois egressos do ProJovem ingressaram no Ensino Superior; outros 12 cursaram e concluíram o Ensino Médio, e 39 estavam dando continuidade à formação, estudando o Nível Médio. No grupo de controle não havia ninguém fazendo faculdade; dos 25 não-ingressantes que deram continuidade à escolarização, cinco concluíram o Ensino e 20 estavam matriculados e cursando este nível de ensino. Além do ProJovem fazer a diferença na continuidade da escolarização, há um outro dado importante: em meio aos 20 não- ingressantes que estão cursando o Ensino Médio, 11 tinham cursado o ProJovem após o ano de 2006, como já referimos acima.

Tabela 2: Distribuição dos continuíntes – egressos e grupo de controle

Estágio da escolarização	Egressos		Grupo de controle	
	Quant.	%	Quant.	%
Cursando Ensino Superior	2	3,8	0,0	0,0
Concluiu o Ensino Médio	12	22,6	5	20,0
Cursando o Ensino Médio	39	73,6	20*	80,0
Total	53	100,0	25	100,0

*Destes 20, 11 fizeram o ProJovem em turmas subsequentes

Os dados obtidos, bem como o acontecimento de encontrarmos entre o grupo dos não-ingressantes 31 jovens que frequentaram o programa após a primeira entrada 2005/2006, levam-nos a acreditar que o ProJovem representa uma alternativa importante para a retomada da trajetória escolar dos jovens brasileiros. Desse modo, os dados revelam o Programa como uma via preferencial de um segmento da juventude de São Luís para a retomada da escolarização. Entre as possíveis explicações para essa “preferência” poderíamos citar:

1. O tempo destinado ao curso (12 meses), pois muitos dos que estão nessa situação, isto é, fora da escola, pararam os estudos na 4ª série e na faixa etária exigida pelo programa (18 a 24, ProJovem Urbano 2005). Eles preferem fazer um curso que leve tempo reduzido em comparação a educação regular, porque têm como prioridade mais do que continuar os estudos, a possibilidade de ingressar no mercado formal de trabalho.
2. A metodologia de divulgação e de acesso ao programa, a visibilidade do programa na mídia, que se revelou com um caráter inovador no âmbito das políticas públicas.
3. A confiança creditada ao Programa pelos segmentos preocupados com questões sociais, em especial com questões juvenis, que contribuiu para contagiar o imaginário social.
4. Falta de oportunidades de acesso aos cursos para jovens nessa faixa etária que contemplassem o nível de ensino oferecido pelo ProJovem (conclusão do Fundamental).
5. O auxílio financeiro ou bolsa no valor de R\$100 reais/mês

Constatada estas acentuadas diferenças estatísticas entre os dois grupos – de egressos e de não-ingressantes, passamos a dialogar com estes sujeitos sobre as razões que os levaram a escolhas distintas.

Há uma voz que canta: tente outra vez, você tem dois pés para cruzar a ponte, tenha fé na vida, tente outra vez... Um mediador ou um grande outro?

Nesta seção analisamos os dados da segunda etapa da pesquisa, esta de caráter estritamente qualitativa, dialogando com os jovens para compreender a diferença nos percentuais de continuidade entre os dois grupos. Pela manifestação dos entrevistados é possível compreender que embora cada resposta seja ímpar, constituindo o resultado de vivências e experiências particulares, percebem-se falas convergentes que ressaltam a importância atribuída à figura de um mediador – um professor, um amigo, um colega, um grupo, alguém especial da família que o encoraja a estudar –, que resalta a importância do valor da escola e da certificação e sua relação com o mundo do trabalho.

O que me fez tomar gosto e querer ir em frente com os estudos foram os professores. Muito bons, compreensivos e amigos, sempre falando pra nós sobre o futuro, que se nós não estudássemos não poderíamos arranjar emprego melhor, e vi isso mesmo. Se não fossem eles, eu não tinha ficado até o fim, não. Acho que isso era do estudo mesmo. Mas tinha também os R\$100 que me ajudou muito. Tinha gente que recebia e nem ia pra escola, mas eu aproveitei. Acabei e hoje já estou no Ensino Médio. Mesmo sentindo muita dificuldade nas matérias. (Dy, 2º ano do Ensino Médio)

O que me fez seguir com os estudos? Tudo. Primeiramente na hora em que oProJovem abriu as matrículas minha mãe tinha falecido depois de anos que eu cuidava dela, e não podia ir à escola. Minha cunhada me incentivou para fazer, depois lá no ProJovem os professores apoiavam a gente, mostravam que sem estudo não podíamos trabalhar em um lugar mais valorizado com carteira assinada, essas coisas. Me senti muito respeitada, e vi que tinha capacidade, mesmo com muitos atrasos dos 100. (Tt, 3º ano do Ensino Médio)

Estudo sempre foi tudo pra mim, mas tive que trabalhar cedo na casa de família pra ajudar em casa e comprar minhas coisas, aí sai da escola. Com o ProJovem encontrei outras pessoas da minha idade e não tive vergonha. Depois, era um estudo federal que saía na televisão, muito importante, e tinha R\$100 todo mês. Eu fui e não me arrependi. Meus amigos também continuaram, uma turma combinou de continuar. Graças a Deus terminei o Médio ano passado. Lá tive muitas dificuldades para acompanhar, mas terminei. Hoje estudo para fazer o ENEM. Vou ser professora de Geografia. (Mar, concluiu o Ensino Médio).

Uma segunda categoria de egressos do ProJovem não aponta esta figura do mediador que assume um papel central na sua decisão de “cruzar a ponte” ou prosseguir na sua trajetória escolar, mas é a própria relação com a escola ou com o saber que faz a diferença. Ou seja, quanto mais próximo o sujeito

se mantém da escola e com o saber, (neste caso) mesmo que esta relação seja interrompida, mais chances e disposição de retomar sua formação.

O ProJovem ajudou muito em meus estudos, era um curso de um ano e tinha um dinheirinho que muito me ajudou. Se não fosse o ProJovem, eu nunca teria continuado, por causa de dinheiro, sabe? Eu pagava uma pessoa pra ficar com meus filhos, porque, sabe como é, do interior, sem ninguém aqui, trabalhando o dia todo, sem carteira, meu dinheiro não dava... E também fui entendendo que hoje trabalho de carteira se tem com estudo e diploma, porque eles pedem a comprovação do estudo. (Zl, 1º ano do Ensino Médio).

O mesmo valor franqueado ao ProJovem notamos nas declarações dos jovens que não prosseguiram com os estudos. Do quantitativo de 21 que não deram continuidade aos estudos, 18 demonstraram uma grande vontade de voltar à escola e atribuem uma importância particular ao Programa por essa aspiração, como também pela mudança no percurso de suas vidas.

As falas relacionadas abaixo ilustram o que dizemos

Depois do ProJovem não continuei. Fiz uns cursos de cabeleleira, o que me vale o sustento. Pretendo continuar os estudos assim que tiver tempo à noite, porque sabe como é, no salão não tenho hora para sair. Mas, se não fosse o ProJovem, eu não estaria aqui, não. (No, 23 anos)

Eu não tinha era noção de nada, achava que tudo podia se conseguir com dinheiro, eu queria ficar rico mesmo que fosse sendo “avião”, pouco me importava. Com estudo, no ProJovem, com as explicações dos professores, abri o olho e vi que essa vida é errada, que podia até ter até morrido. Não continuei estudar porque trabalho muito de pedreiro e à noite é muito cansativo de ir, mas tenho fé que ainda volto pra escola. Quero pelo menos acabar o Ensino Médio. (Jo, 29 anos)

Eu nunca fui muito fã de estudo, casei cedo, construí família, meu negócio era trabalhar e ganhar dinheiro. Mas em 2004 perdi meu emprego, andei atrás de emprego por quatro anos, como não arrumava nada fixo, vivia de bico. Aí foi quando veio o ProJovem. De folga à noite resolvi me matricular, tinha R\$100 que ajudava. Depois do ProJovem em 2008, arrumei um emprego com o meu certificado (de Fundamental). Hoje não continuei os estudos, mas tomei gosto. Depois desse emprego já fiz dois cursos de aperfeiçoamento. (Fran, 27 anos)

Não, não estou estudando. Fui para o ProJovem na marra, meu pai me matriculou, fiz obrigado, recebia R\$100, era bom, gostava da turma e das aulas, mas nunca tive aula de computação, [...] não continuei os estudos, esse negócio não é pra mim, não, mas sei que a escola dá muita coisa pra gente e o ProJovem facilitou. Tenho um amigo que fez e hoje está bem colocado. Eu é porque não dou mesmo pra estudo, não. Meu negócio é outro. (Ho, 22 anos).

Como já mencionamos, no desenvolvimento das entrevistas observamos uma particular pretensão dos jovens em completarem os estudos, bem como certa valorização dispensada à escola, inclusive por parte daqueles que não tiveram a oportunidade ou que não querem prosseguir, como bem notamos nas falas acima, em especial na fala do “Ho”.

A importância dispensada pelos jovens ao programa, assim como o aprofundamento do diálogo, nos conduziu a sair um pouco do roteiro planejado³ e inquirir sobre a relação de suas passagens pelo programa com esse anseio, e porque da valorização da educação formal.

Abaixo sintetizamos o pensamento do grupo em quatro falas que serviram como fonte de informação para nossas questões:

³ Esse comportamento ocorreu com o primeiro grupo focal, nos grupos subsequentes incluímos essa questão em nosso roteiro.

O estudo é a melhor coisa pra nós pobres, e o ProJovem, pra gente como eu, com essa idade, foi que me ajudou a continuar meus estudos. O dinheiro que recebi deu pra pagar uma menina pra ficar com minha filha **à noite pra eu ir estudar. Tive muita dificuldade no Ensino Médio**, porque lá as pessoas tratam quem vem do ProJovem com discriminação. Mas sei que só com o estudo o pobre pode melhorar de vida. Melhorar como? Ter emprego, ser respeitado, saber falar e entender o que os outros falam saber dos meus direitos e entender o que os políticos falam na televisão. (Mar, concluiu o Ensino Médio)

[...] depois que fiz o ProJovem, ninguém me segura mais. O estudo lá me deu incentivo para seguir e com o meu certificado (de Ensino Fundamental) pude entrar no Ensino Médio. Vou continuar estudando até me formar, só a escola faz a gente melhorar de situação. Meu negócio é ter um emprego que dê para eu pagar minhas contas e me sentir gente. Tenho que andar depressa, mesmo com muita dificuldade em inglês e português e lutando aqui e ali para não me sentir diferente por ter estudado no ProJovem... **Já perdi muito tempo**. Mas sei que hoje é respeitado quem tem dinheiro; e como pobre vai ter dinheiro? Só estudando ou entrando no desvio e eu não quero me desviar. (Mil. 3º ano do Ensino Médio)

O ProJovem me abriu as portas, mas, repare, quero dizer que não tive aulas de informática, depois que estudei nele terminei o Ensino Médio, mas enfrentei muitas dificuldades para entender as matérias e porque o pessoal do Ensino Médio não dá valor a quem vem de estudo como o ProJovem, não, professores e todo mundo, é verdade! Pensei até que não ia conseguir, era um dos mais velhos da sala. Às vezes ficava com vergonha porque não acompanhava, não tinha tempo para estudar em casa, mas encarei. Já participei de três formações para professor, porque ensino na escola comunitária do meu bairro. Por onde fiz as formações? Pela prefeitura, procuro ficar perto das formadoras lá no Centro de Formação e elas me convidam. Agora quero fazer um curso de inglês e fazer o ENEM para entrar na faculdade de Letras e ser um respeitado professor. Vi que só meus estudos podem me dar o que quero. (Iz, concluiu o Ensino Médio).

Não estou estudando agora por causa do serviço (vigia noturno), mas não canso de dizer que o ProJovem foi que me ajudou nisso. Antes eu estava sem trabalho. Agora sei que para melhorar de vida é preciso ter estudo. Assim que eu tiver uma brecha no serviço volto pra escola. Quero morrer vigia, não. (Io, 29 anos).

Estudar, trabalhar, cuidar: compreendendo as dificuldades

Os jovens nas condições de vulnerabilidade, ao contrário dos jovens pertencentes à classe economicamente bem sucedida, não podem usufruir da sua condição juvenil, desfrutar de tempo livre, sem muitas responsabilidades, com concessões sociais de direito ao estudo, experienciando novidades, aprimorando-se no preparo para a vida adulta. (BOURDIEU, 1983) Em contraposição a esse *status*, precisam ainda muito moços garantir suas sobrevivências e em geral a sobrevivência da família também, colocando-se em postos de serviços que contribuem para o seu afastamento da escola por sobrecarga de trabalho ou por incompatibilidade de horários, além disso, assumindo atitudes peculiares da própria condição, impulsionados pelo desejo de ter novas experiências que sirvam de elemento de identidade e satisfaçam a busca de sua autonomia. (GALLAND, 1996) E ainda, influenciados pelas ideias de liberdade pessoal e pelo individualismo contemporâneo, acabam entrando na vida adulta precocemente, assumindo responsabilidades com filhos ou família, ou mesmo atraídos pelos acenos das facilidades, referentes a sexualidade, vícios e violência, o que se revela muito mais danoso do que a adiantada entrada no mundo do trabalho. Dessa forma, suas vidas vão sendo roubadas e o tempo vai passando, alguns com o sentimento de espectadores da sua própria vida, outros simplesmente vivendo um dia após outro, sem refletir sobre suas condições de vida, porque ainda não atingiram esse grau de compreensão. Portanto, além de não serem sujeitos de suas histórias, nem grau de espectadores possuem.

Dar prosseguimento a escolarização se constitui para esses jovens um grande desafio, pois enfrentaram condições desfavoráveis para manter a identidade de alunos, tendo na sobrevivência a centralidade de suas vidas. Esses jovens acabaram precisando arcar com ônus objetivos e subjetivos diversos e, em

muitos casos, muito altos, evidenciando que, “para permanecer na escola são feitos grandes sacrifícios, pois ser estudante não é um ofício que possa ser exercido sem ônus”. (ZAGO. 2000, p. 39). Esse ônus é multiplicado no momento em que precisam superar repetidas situações de constrangimentos que passam quando do não reconhecimento e por vezes pela exclusão demonstrada no ambiente escolar e em outros espaços, ocasionado pelo fato de terem passado por programas socioeducativos ou por escolaridade acelerada, como traduzem as acima mencionadas. Isso acontece com frequência na sala de aula, como denunciou uma egressa: “Tive muita dificuldade no Ensino Médio, porque lá as pessoas tratam quem vem do ProJovem com discriminação”. (MAR, estudante do Nível Médio)

Apesar dos desafios que se apresentam, os jovens aspiram continuar os estudos, e entre as justificativas que deram para seguir com essa proposição, sublinhamos um marcante valor à educação formal atrelada ao plano da subjetividade, tal como o reconhecimento social. Porém, a importância maior foi dispensada aos aspectos objetivos, como a obtenção dos certificados e a ascensão social através do trabalho, o que, no entendimento de Spósito (1999), seriam “motivações expressivas” e “motivações instrumentais”, respectivamente. Para nós, no caso particular desses jovens, as duas motivações estão vinculadas, já que detectamos em suas respostas uma ampla relação entre trabalho e posição social para se sentirem subjetivamente bem. Pensamos que essa confiança se sustenta na tese de que

[...] a moderna condição juvenil na sociedade ocidental sempre foi caracterizada pela manutenção de relações importantes, embora diversas, entre duas agências de reprodução social: a família e a escola. (SPOSITO, 2005, p. 89)

A escola é o elemento importante para assegurar a reprodução cultural e social dos variados grupos e classes. Assim, as representações dominantes sobre não somente a juventude, mas sobre as demais etapas de vida escolar, integram-na como um dos seus espaços formativos. Além disso, a escola também é um espaço que possibilita a intensificação e a abertura de interações entre gru-

pos, o que proporciona a ampliação das experiências juvenis e “culminaria com sua inserção no mundo do trabalho”. (SPOSITO, 2005, p. 90) Não obstante, o elemento chave observado nas respostas dos jovens foi a visão da escola como a instituição que possibilitará ou possibilita o passaporte para ascensão social, garantia de futuro, que pode contribuir para melhorar a vida, especialmente a vida econômica. Essa visão é também veiculada pelo mediador.

Outro ângulo que consideramos para entender a concepção de escola na visão dos jovens é o da função de ajuste social inerente a essa instituição, pois predomina no imaginário social que entre a família, a igreja e a escola, talvez a última seja a que simbólica e objetivamente concentre maior responsabilidade para com a sociedade, apesar da crise que passa a escola pública na contemporaneidade. A escola guarda ainda o mito da redenção ou da integração social, e o traço marcante no discurso dos jovens entrevistados é a busca da integração ao mercado de trabalho por essa via. Essa postura pode ser justificada também pelo fato dessa demanda ser constituída por jovens marcados pelo desemprego, fracassados do sistema escolar ou evadidos dele por questões socioeconômicas e políticas, revelados pelos expressivos números das pesquisas do IBGE.⁴

Além da supervalorização da cultura letrada, percebemos que os mencionados jovens carregam em si um contraditório sentimento que envolve a perspectiva de vida futura aliado ao de vergonha e atraso, fato que concorre para apressarem-se na “recuperação do tempo perdido”. Contribuem para isso, ainda, as pressões da sociedade e do mundo do trabalho; a primeira porque afere as pessoas pelo nível socioeconômico e cultural, e o segundo com suas funções flexíveis e substituíveis em espaços cada vez mais curtos.

Outra suposição que levantamos para justificar essa importância dispensada à educação formal por parte dos sujeitos em questão é a lógica predominante de que quem estuda tem mais respeito social porque tem o domínio dos códigos do mundo dos instruídos. Portanto, transita por esse universo de forma livre, podendo ter mais oportunidades de acesso ao trabalho, a informações, a

⁴ IBGE/PNAD, pesquisa que detectou o expressivo número de jovens em situação de vulnerabilidade no Brasil em 2003.

ampliação das redes de relações, gozando de certa respeitabilidade. Aliado a essa premissa, no decorrer da pesquisa notamos também um traço marcante: o valor econômico atribuído à educação.

Estudos ligados a essa questão dão conta de que a importância econômica da educação se intensificou a partir da década de 60 com a teoria do capital humano,⁵ que, fundamentada na Teoria Econômica Neoclássica, faz a vinculação direta entre educação e emprego, reduzindo essa relação a uma questão de custo-benefício. Nessa perspectiva, a teoria do capital humano postula a educação como fator decisivo para o desenvolvimento econômico; fazer investimentos na formação é ter a possibilidade de ter reembolsos futuros, tanto da parte do indivíduo como do Estado.

Reiterada pelos críticos, a referida teoria terminou fazendo uma estreita relação entre educação e o sistema capitalista, no sentido da primeira aprofundar essa conexão não somente no plano ideológico, mas também no plano econômico, através da importância do seu papel na preparação da mão de obra. Verificamos então a teoria nessa perspectiva, na sua restrita função instrumental no que se refere ao desenvolvimento econômico.

Nos anos 1990, dado o grande descompasso entre a grande acumulação de riquezas em detrimento aos bolsões de pobreza, a teoria passa a ser revitalizada como estratégia para propiciar condições materiais de produção dentro do padrão tecnológico exigido pela conjuntura e ainda objetivando conter as disparidades sociais. Nesse contexto, a educação passa a ser componente imperativo na formação de preparação da força de trabalho, como também para a integração social, com o requisito principal de desenvolver nos indivíduos as capacidades, competências e habilidades para adaptarem-se às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na perspectiva de continuarem aprendendo. Entretanto, entendemos que a educação também proporciona instrução, embora que insuficiente, a inúmeras pessoas que se encontram fora do emprego formal regula-

⁵ A teoria sustenta que a habilidade e o conhecimento de uma pessoa constituem uma forma de capital. Porque tais qualidades aumentam sua produtividade. Com essa teoria o norte-americano Theodoro Schultz ganhou o Prêmio Nobel da Economia em 1968 ver Lordelo e Verhine (2001).

mentado, contemplando suas necessidades no sentido de lhes auferir conteúdos que lhes oportunizem desenvolver ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo. E ainda, desenvolve a importante missão de minimizar a marginalidade da classe economicamente desprivilegiada. Contribui assim para a sua integração ou reintegração social. (OLIVEIRA, 2000)

Contudo, ainda que os jovens entrevistados, ao valorizarem a educação escolar, passem longe dessa compreensão, ou talvez, dado o grande esforço que precisam fazer para sobreviver, nem se interessem por questões tão profundas, acalentam sonhos de que a educação formal lhes possibilitem preparo suficiente para atuar na vida social com perspectivas de estabilidade econômica e de adquirirem instrução suficiente para entender e interferir em seu entorno. Tal como na concepção liberal, esperam que a educação contribua para o desenvolvimento livre da sua personalidade, e que através da escola também possam gozar dos bens culturais na condição de cidadãos. O fato é que na concepção liberal ou transformadora a esperança dos jovens é de exercerem a sua cidadania⁶, transitar pelo mundo, sentindo-se livres e sem restrições. Para que isso ocorra depositam na escola as mais varadas expectativas.

Estudar, trabalhar, cuidar: compreendendo as dificuldades no grupo de controle

No grupo de controle ou dos não-ingressantes, notadamente entre os jovens que não prosseguiram com a escolaridade, ao serem indagados sobre **os motivos de não continuarem com os estudos**, percebemos que, além de uma espécie de alienação social e da falta de entusiasmo permear na maioria, se manifestam de forma contundente. As ponderações que se seguem concentram o que sentem e revelam o posicionamento do grupo diante da escolaridade e perante alguns aspectos da vida que a escolaridade pode promover mudanças.

⁶ Cidadania entendida como direito aos bens socialmente produzidos e ao bem estar.

Não tenho vontade de continuar estudando, já fiz até aqui e pra mim está bom. Tenho filhos pra criar, agora eles é que tem que ir pra escola. (Ze, 27 anos).

Dá pra estudar mais não, já dei o que tinha de dar, a vida é muito difícil para à noite ainda irmos pra escola. (Jo, 29 anos)

Quero estudar não, trabalho de pedreiro, é muito pesado, à noite estou cansado, o que ia adiantar? Já fiz até aqui (o Fundamental) e de que me adiantou? Continuo sendo ajudante, sem carteira. (Jo, 24).

Estudo pra mim não adianta não, continuo desempregado, vejo um monte de gente dizer que estudo ajuda a gente nas colocações, mas pra mim não vale. Não gosto de estudar, é muito sacrificio, e depois nem adianta. Vou voltar pra escola não. (Fr, 29 anos)

Essa mesma visão ainda detectamos, de forma menos incisiva na maioria dos jovens do mesmo grupo que retomaram os estudos. Em meio aos entrevistados encontramos também, em número reduzido, quem revelasse compreensão da escolarização para o seu processo de vida, mostrando esperanças e otimismo no sentido de prospecção de vida.

Ilustramos nossas observações com as respostas abaixo:

Depois que terminei o Fundamental, resolvi continuar, porque não quero ficar parada, já estava indo pra escola todos os dias à noite mesmo... (Mee, 24 anos)

Fui para Ensino Médio porque minha namorada também foi, porque se fosse para eu ir sozinho, eu não ia não, lá são muito pesadas às matérias. (Er, 24 anos)

Porque me deu vontade, mas eu sei que pobre não tem direito de nada, nasceu mesmo foi pra sofrer. Não adianta estudar, porque não vai ter colocação. Só estudo mesmo porque... Nem sei, mas acho que não vai me adiantar. (Ru, 27 anos)

Entre aqueles do grupo dos não-ingressantes que continuaram com os estudos, somente três jovens mostram entusiasmo com relação a seguirem com a escolarização e a perspectiva de mudança pessoal, social e econômica.

Os sujeitos dessas respostas foram Go, Vi, e El. Resumimos as suas posições na resposta de Vi:

Fiquei muito tempo fora da escola, mas agora quero continuar porque sei que com o meu certificado posso ter um emprego de carteira, ser respeitada e daí ninguém me segura mais, vou para o curso superior. (Vi, 25 anos)

Em comparação a esses posicionamentos, o grupo dos egressos em maior número, mesmo aqueles que não seguiram com a escolaridade, demonstra ânimo para continuar estudando e manifesta esperança de que os estudos possam contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, econômico e nos significados de suas vidas. O quantitativo que se inclina em direção a visão otimista da escolarização para a vida é de 68 jovens contra seis que demonstram desinteresse e alheamento relacionado a essa questão.

Dentre esse grupo (de 68), todos atribuem ao ProJovem um valor particular, sobre essa forma de pensar, ainda que somente 53 deles tenham continuado os estudos. Entretanto, mesmo os 15 que não continuaram os estudos, confirmam em suas respostas a deferência dada ao Programa no que se refere a compreensão da importância de seguirem com a escolaridade, como já mencionamos. Isso nos move na direção de concluir que o ProJovem forneceu alguma condição para que esses jovens além de continuarem com os estudos, também entendessem, ainda que elementarmente, o papel da escolarização na ampliação dos seus horizontes.

As respostas dadas às indagações sobre **o retorno ou não à escola**, bem como os **motivos que os conduziram a essa ação**, confirmam a nossa proposição:

Não, não estou estudando, não. Até tentei, porque o estudo desenvolve a gente, e lá no ProJovem vi que isso é mesmo verdade. Foi sair de lá com o meu certificado que arrumei trabalho de segurança, trabalho por turno, tiro o dia e a noite, e os professores não aceitam quando eu

falto, não, e as matérias são difíceis e não dou conta. Mas tenho fé em Deus que volto pra escola um dia. (Do, 29 anos)

Não fui fazer o Ensino Médio, não, porque sou padeiro e trabalho muito cedo e às vezes é preciso ir à noite também e não dar de ir para escola, não, fico muito cansado. Mas um dia volto a estudar. Minha mãe sempre disse que o estudo é a única coisa boa pra nós pobre. Se o ProJovem contribuiu para eu arranjar esse trabalho? Ajudou muito, porque lá onde fiz o curso pra aprender mais de padeiro era preciso mostrar o certificado do Fundamental que tirei no ProJovem. Depois desse curso pude me empregar. (Ju, 29 anos)

Sim, estou estudando. Porque resolvi retornar? É que depois que fiz o ProJovem senti mais vontade de continuar estudando, lá vi que para gente como nós o estudo é a melhor coisa, e eu quero crescer, preciso me colocar em um trabalho certo e o certificado vai me ajudar nisso, porque se não, como é que os homens vão empregar a gente? Eles pedem o papel. (Lúcia, 1º ano do Ensino Médio)

Estou estudando sim, e resolvi continuar depois do ProJovem porque aquele estudo foi muito bom pra mim. Me ajudou a terminar o Fundamental logo e ainda me dava os R\$100. Isso foi muito bom, porque quem estuda pode crescer mais na vida, e eu quero crescer. Tenho fé em Deus que chego na faculdade. (Ra 2º ano E. M.)

É sabido que em algumas décadas atrás, ser escolarizado e ter o domínio dos códigos transmitidos pela escola era privilégio somente de alguns. Todavia, na atualidade essa posição funciona como uma condição para se transitar de forma amparada e mais segura pela sociedade, na qual a escolarização é um dos mecanismos mediadores de um grande número de bens e serviços produzidos socialmente, como o trabalho, as informações, a segurança, a saúde e o lazer. No entanto, compreendemos que mesmo detendo o saber letrado, escolar, não há garantia de acesso aos referidos benefícios. Em uma sociedade como a nossa, com características excludentes na qual esses bens ainda não estão garan-

tidos efetivamente para que a classe economicamente baixa desfrute de bens e serviços produzidos socialmente, mesmo escolarizada, é necessário uma outra etapa, a luta pela conquista desse direito.

Contudo, em estado de vulnerabilidade, onde a busca pela sobrevivência está no topo da hierarquia das necessidades e ainda com tão pouca instrução escolar que lhes possibilite a compreensão ampla dos seus direitos, concretamente, de quais elementos dispõem esses jovens para conquistarem os direitos mencionados acima?

Egressos e grupos de controle: contribuições para uma epistemologia de avaliação de programas

O campo da avaliação de programas sociais ainda não dispõe de uma epistemologia consolidada. Isso reflete a escassez dos estudos avaliativos, particularmente aqueles que têm como foco os egressos de programas. A literatura sobre estudos com egressos é limitada e muito recente, como demonstraram Duarte, Almeida e Silva (2009) em pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais. As autoras investigaram os procedimentos usuais na literatura brasileira de programas socioeducacionais e, de modo mais restrito, os programas de cunho educacional, em três bases de dados envolvendo portal de periódicos, de teses e dissertações da Capes. Foram encontrados 42 trabalhos envolvendo egressos de programas sociais, dos quais apenas 15 foram relacionados à educação. Desses 15, um único utilizou métodos longitudinais; mas as autoras constataram uma associação entre a pesquisa de avaliação de efeitos de programas e a utilização de egressos como sujeitos de estudos. Na revisão empreendida pelas pesquisadoras não há referência a grupos de controle.

Na presente pesquisa superamos dois desafios metodológicos apontados na literatura e destacados no sexto capítulo deste mesmo livro: o primeiro deles, o da subamostragem com a utilização da estatística não-paramétrica (teste do qui-quadrado). O recurso do teste estatístico permitiu uma primeira separação do trigo do joio, qual seja, a diferença verdadeira daquela do acaso entre egressos e grupo de controle. O segundo desafio – da falta de grupo de controle – foi

superado com uma amostra de não-ingressantes. Isso nos permitiu comparar os resultados e perceber, de fato, quanto da mudança pode ser atribuída ao Programa em si e quanto não é, mas que deve ser atribuída a fatores contextuais, também separando o trigo do joio. Desse modo, descobrimos que entre os egressos do programa socioeducativo ProJovem de São Luís, 71,6% deram continuidade à sua formação escolar, mas no grupo de controle, um percentual de jovens de 31,2% deu continuidade à formação. Isso nos permite perceber que, embora o ProJovem faça muita diferença na continuidade da formação, deste valor absoluto de 71,6% deve ser subtraído o percentual de 31,2% entre os não-ingressantes que deram continuidade. Contudo, há outra descoberta curiosa: uma parcela dos sujeitos do grupo de controle (não-ingressantes) que deu continuidade, o fez pelas vias do próprio ProJovem em turmas subsequentes. Nesse caso, um modelo para avaliar o impacto do programa pode considerar duas alternativas: 1) Impacto restrito – subtrai a parcela do grupo de controle que deu continuidade aos estudos por outras vias que não o ProJovem. Neste caso, teríamos como impacto líquido restrito 54,1%. Ou seja, de cada 100 alunos que fizeram o ProJovem, 54 teriam continuado os estudos. 2) Impacto ampliado – neste caso, subtraímos do percentual de 71,6% os 17,5% que continuaram a formação por outras vias que não o ProJovem, mas somaríamos os 13,7% que deram continuidade à formação pela via do Programa nas turmas subsequentes. Desse modo, teríamos um impacto líquido ampliado de 81,5%. O problema aqui está na base da medida. Se tomamos como base para a avaliação uma turma específica certificada em um determinado ano, poderia ser questionado se é tecnicamente correto somar os benefícios gerados, ainda que pelo mesmo Programa, em anos subsequentes. Isso poderia ser considerado como uma manipulação destinada à propaganda política. Contudo, não seria absurdo tomar esta medida de impacto ampliado uma vez que estes resultados foram obtidos pelo mesmo Programa e revelam a sua atratividade ou vantagens quando comparado com outras possibilidades de escolarização.

Os discursos dos sujeitos – egressos e não-ingressantes – obtidos nos grupos focais também podem ser objeto de análise comparativa, inclusive com o tratamento quantitativo, com a medida da força de evocações. Ainda que esta

etapa da análise da pesquisa não esteja concluída, avançamos no texto apontando as categorias empíricas mais centrais e constatamos que os egressos do programa tiveram mais êxito no prosseguimento da educação formal, bem como melhor se desenvolveram na demonstração de atitudes positivas referentes a prospecção de vida quando comparados aos jovens componentes do grupo de controle. Sublinhamos como fator contribuinte para a evolução dos egressos na questão estudada a figura de um mediador (professor do ProJovem na maioria das vezes), o formato e a dinâmica do Programa.

Referências

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação dentro do livro. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 2001.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição de uma psicanálise do conhecimento*. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. Coordenação Nacional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. *Projeto do Programa ProJovem: Educação, Qualificação e Ação Comunitária*. Brasília, 2005.

DUARTE, M. R. T.; ALMEIDA, J. M.; SILVA, K. S. Desafios teóricos e metodológicos e a avaliação de programas educacionais. In: DUARTE, M. R. T. (Org.) *Palavras de Jovens sobre o ProJovem*. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

FOWLER, A. Assessing NGO performance: difficulties, dilemmas and a way ahead. In: EDWARDS, M.; HULME, D. (Ed.) *Beyond the magic bullet, NOG performace and accountability en the port-Cold War Wordl*. London: Earthscan, and West Hartford: Kumarian Press. 1995.

GALLAND, O. *Lesjeunes*. Paris: La Découverte, 1996.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA, Maria Ozanira da (Org.). *Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática*. São Paulo: Veras Editora, 2001.

IBGE. *Censo demográfico, 2000: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. PANAD. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2008.

IBGE. *Censo demográfico, 2003: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Disponível em: <<http://ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2008.

IBGE. População residente, em 30 de novembro de 2010, Publicação Completa. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/5%C3%A3%20Lu%20AD3\(Maranh%C3%A3\)#cite_refIBGE_popula%C3%A7%C3%A3o_54.-0](http://pt.wikipedia.org/wiki/5%C3%A3%20Lu%20AD3(Maranh%C3%A3)#cite_refIBGE_popula%C3%A7%C3%A3o_54.-0)>. Acesso em: 8 ago. 2011.

LORDÊLO, José Albertino C.; VERHINE, Robert E. *O Retorno em investimento em mestrado e doutorado para professores universitários: uma avaliação econômica da educação pós-graduação*. Texto mimeo. 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SÃO LUÍS. *Indicadores de São Luís: observatório social de São Luís*. 2011. Disponível em: <<http://www.nossa-saoluiz.org.br>>. 2008. Acesso em: 2 dez. 2011.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luís. *Relatório do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem*. 2005/2006. Texto mimeo.

SILVA, Maria Ozanira da Silva et al. *Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos*. São Paulo: Veras; São Luís: GAEPP, 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. Instituto Cidadania. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológico, investigação social e enquête operatória*. São Paulo: Polis, 1987.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em Camadas médias populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Sobre os autores

ANA CRISTINA PASSOS GOMES – Mestranda em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é subcoordenadora do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano – Regional Nordeste I e atua como pesquisadora e consultora nas áreas social, educacional e do trabalho. É membro do Núcleo de Instrumentos e Medidas da Universidade Federal da Bahia (NIM/ISP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Fatores Humanos no Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação de programas sociais, avaliação psicológica, testes psicológicos e validação de medidas psicológicas. E-mail: anagomes26@gmail.com

EDINÓLIA PORTELA GONDIM – Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação da UFBA. Faz parte do grupo de pesquisa Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Federal do Maranhão, na qual trabalha como professora assistente. Também participa do grupo de pesquisa em Avaliação Educacional da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação do Educador e Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: formação do educador, avaliação de políticas educacionais. E-mail: edinolia@yahoo.com.br

JOYCE EMANUELA SANTOS DE OLIVEIRA – Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (2009 - atualmente), bolsista de Iniciação Científica da FAPESB em pesquisa na área de Educação. E-mail: joyce.emanuela@hotmail.com

JOSÉ ALBERTINO CARVALHO LORDELO – Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA, sendo membro do grupo de pesquisa em Avaliação Educacional. É membro do Conselho Editorial das revistas Praxis Educacional (UESB) e

de Organizações e Sociedade (ADM/UFBA). Do mesmo modo, é membro da Câmara Técnica de Ciências Humanas e Educação da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e do Comitê Local do PIBIC/UFBA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação educacional, avaliação escolar, gestão escolar, avaliação e educação. Email: jalbert@ufba.br

LEILA TIBIRIÇÁ DE CARVALHO – Mestranda em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialista em Psicologia Jurídica (UERJ), Formação em Coordenação de Grupos Operativos (NPS) e graduada em Psicologia pela Universidade Salvador (UNIFACS). Atualmente é assistente de pesquisa do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano – Regional Nordeste I e atua como docente na UNIFACS. Têm experiência em projetos e programas sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: juventude, cidadania, educação e mobilização coletiva, psicologia jurídica e mediação de conflitos. E-mail: leilatibirica@gmail.com

MARIA VIRGÍNIA MACHADO DAZZANI – Graduada em Psicologia e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004), com estágio sanduíche na Purdue University (Estados Unidos, 2002-2003). Realizou estágio pós-doutoral na Clark University (Estados Unidos, 2009-2010) junto ao grupo do Prof. Jaan Valsiner. Atualmente é professora adjunta do Instituto de Psicologia e dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Psicologia (UFBA). É membro do Comitê Local PIBIC/UFBA. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia Cultural e Semiótica, atuando principalmente nos seguintes temas: família e desempenho escolar, relação família-escola, avaliação escolar e educacional, pragmatismo e educação, conhecimento e aprendizagem. E-mail: dazzani@ufba.br

MARISA R. T. DUARTE – Socióloga e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, com estágio pós-doutoral junto ao Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, L'Education et la Formation (GIRSEF) da Universidade Católica de Louvain. Professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do grupo de

estudos de Política e Administração de Sistemas de Ensino da FaE/UFMG. E-mail: mmduarte@fae.ufmg.br

OLÍVIA MARIA COSTA SILVEIRA – Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Teoria Clínica Psicanalítica e graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é coordenadora executiva do Sistema de Monitoramento e Avaliação do ProJovem Urbano – Regional Nordeste I. Atua nas áreas de avaliação de sistemas educacionais e programas e políticas públicas desde 2001. E-mail: olivia@oliviasilveira.com.br

RODRIGO FERRER DE ARGÔLO – Graduando de Psicologia na Universidade Federal da Bahia. Entre 2010 e 2011 foi bolsista do CNPq na área de Educação da UFBA. Atualmente é estagiário em uma pesquisa na área de Educação. E-mail: rfargolo@hotmail.com

SARAH PRATES DE ANDRADE – Graduada em Psicologia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ingressando no período de 2008.2. Atualmente é bolsista de Iniciação Científica do CNPq na área de Educação. E-mail: sahprates@hotmail.com

SWAMY DE PAULA LIMA SOARES – Licenciado em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor assistente da Universidade Federal da Paraíba, na área de Sociologia e Economia da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, juventude, desenvolvimento sustentável e poder local. E-mail: swamysoares@yahoo.com.br

COLOFÃO

Formato	<i>17 x 24 cm</i>
Tipologia	<i>Aparajita / Minion Pro</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m² (capa)</i>
Impressão do miolo	<i>EDUFBA</i>
Capa e Acabamento	<i>Gráfica Cartograf</i>
Tiragem	<i>500 exemplares</i>

A presente obra traz consigo, entre várias contribuições, duas que considero mais importantes para quem se interessa pela avaliação, quer como pesquisador, quer como gestor de projetos e programas inseridos em políticas públicas. A primeira consiste no conjunto de reflexões metodológicas que, tomando o próprio processo de avaliação como objeto, indicam dificuldades e potencialidades a partir das experiências concretas no âmbito da avaliação das ações que integram o ProJovem. A segunda, mais específica, reporta-se ao conjunto de elementos que avaliam este importante programa socioeducacional, com especial atenção à relevância dos estudos com seus egressos. O investimento de recursos públicos na qualificação de jovens cuja trajetória de vida os excluía de uma formação educacional sólida, é a estratégia que orienta o programa para ampliar as chances de inclusão social desses jovens.



CAPES

Edital Proeja/Capes

ISBN 978-85-232-0958-2



9 788523 209582