

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE

MARCOS TORRES CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJÓVEM URBANO  
EM NATAL/RN: O QUE DIZER DA DIMENSÃO QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL?**

NATAL-RN  
2015

MARCOS TORRES CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJÓVEM URBANO  
EM NATAL/RN: O QUE DIZER DA DIMENSÃO QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Dr. Márcio Adriano Azevedo

MARCOS TORRES CARNEIRO

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJovem URBANO  
EM NATAL/RN: O QUE DIZER DA DIMENSÃO QUALIFICAÇÃO  
PROFISSIONAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Dr. Márcio Adriano Azevedo

Dissertação apresentada e aprovada em 14/07/2015, pela seguinte Banca Examinadora:

Assinam os membros da Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. MÁRCIO ADRIANO DE AZEVEDO  
(Presidente)

  
Prof. Dr.ª MARIA APARECIDA DE  
QUEIROZ  
(Membro titular externo)

  
Prof. Dr.ª ANDREZZA MARIA BATISTA  
DO NASCIMENTO TAVARES  
(Membro titular interno)

  
Prof. Dr.ª ANTÔNIA DE ABREU SOUSA  
(Membro suplente externo)

NATAL-RN  
2015

C289v Carneiro, Marcos Torres.

Avaliação do processo de implementação do PROJOVEM urbano em Natal/ RN: o que fazer dizer da dimensão qualificação profissional / Marcos Torres Carneiro – 2015.

131 f: il.

Orientador (a): Dr. Márcio Adriano Azevedo.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

1. Educação profissional - Projovem urbano - Dissertação. 2. Avaliação de políticas públicas - Dissertação. 3. Avaliação de processo - Dissertação. I. Azevedo, Márcio Adriano Azevedo. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:376

À minha mãe (*in memoriam*), minha eterna referência de força, persistência, honestidade e sensatez. Meu muito obrigado pelas lições a respeito da vida, são elas que me fazem lutar, resistir e prosseguir.

Ao meu filho, Caio Fernando, meu presente valioso. A tua chegada trouxe-me alegria, esperança e conforto, no momento em que eu mais precisava, papai te ama.

À minha irmã (*in memoriam*), sua presença será eterna em minhas lembranças. Aos meus irmãos: Marcelo, Mables e Túlio, vocês são a minha referência de família independentemente da distância.

À minha esposa, Gabriela Simões, pelo apoio e incentivo nos momentos de ansiedade e incertezas.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que somos sujeitos inconclusos e dependentes. Portanto, a conclusão deste trabalho não seria possível sem o amparo, ajuda e incentivo de algumas pessoas, sem as quais não teria conseguido chegar até o fim.

Aos meus familiares: à minha mãe (*in memoriam*), à minha irmã (*in memoriam*), aos meus irmãos, ao meu filho e à minha esposa. Agradeço também, a minha cunhada Giovanna Valeska Simões pela produção da imagem, é certo, que além de ilustrar esta dissertação, acrescentou-lhe qualidade.

Ao meu orientador Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo, pelo seu brilhante profissionalismo, humildade e paciência. Suas orientações foram fundamentais para o meu amadurecimento acadêmico-científico e, de igual modo, tornaram-se fulcrais para que eu pudesse superar os momentos de angústia e dificuldades.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida de Queiroz, a quem admiro. Obrigado pelos seus ensinamentos durante a disciplina Pesquisa em Educação: pensar e organizar o conhecimento, pelas suas orientações e pela leitura atenta, dedicada, rigorosa e enriquecedora na fase de qualificação desta dissertação, sinto-me honrado por contar com a sua presença em nossa banca examinadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN, na pessoa do Prof. Dante Henrique Moura, a quem também agradeço pelas colaborações durante as qualificações do meu trabalho dissertativo, pela competência e seriedade com que coordena, juntamente com a sua equipe (a secretaria), as atividades desse Programa.

A CAPES, pelo auxílio financeiro, que foi imprescindível para a culminância desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional/PPGEP do IFRN, em especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, que, além de professora, tornou-se minha colega e amiga. A concretização deste sonho não teria sido possível sem o seu apoio, eternamente agradecido.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciane Terra (UFRN), pela leitura do capítulo I desta dissertação, suas contribuições foram extremamente enriquecedoras, sobretudo, pela forma como se apresentaram acompanhadas de muita ética, serenidade e, mormente, muita paz.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Pauleany Simões, pela leitura do capítulo II e por ter-me recebido para o Estágio de Docência, esta caminhada não teria sido possível sem as suas contribuições.

Aos colegas da linha de pesquisa Política e Práxis em Educação Profissional: Antônio Marcos (Uchoa), Ticiane, Ana Lúcia, Cybelle, Érica, Haudália (*in memoriam*) e Radyfran, esta pessoa do bem, a quem aprendi a admirar e que me fez acreditar que ainda é possível ter amigos. Enfim, a todos os Pioneiros, assim denominada a turma 2013.1.

Ao Grupo Interdisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas – GIAPP/UFRN, na pessoa do Prof. Dr. Lincoln de Moraes, pelos seus ensinamentos a respeito de avaliação de políticas públicas.

As ex-coordenadoras do ProJovem Urbano do município de Natal, a Prof<sup>ª</sup>. Maria da Paz e a Prof<sup>ª</sup>. Terezinha Faria, pela disponibilidade e contribuição em dispor informações durante a coleta de dados para a construção deste trabalho; à atual coordenadora, a Prof<sup>ª</sup>. Luzineide, e sua equipe, pela receptividade e doação que me têm reservado.

O capitalismo de hoje de fato não recusa ao direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da escola.

(Antonio Letieri, 1980)

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo avaliar o processo de implementação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) Urbano em Natal/RN, com enfoque na dimensão qualificação profissional, compreendendo o período entre 2008 e 2012. Como metodologia a pesquisa ancorou-se na perspectiva teórico-crítica sobre avaliação de políticas públicas em educação, buscando investigar que concepções de educação, trabalho, jovem, adultos e trabalhador orientaram o processo de implementação do ProJovem Urbano em Natal/RN; adotamos como referência para tal, o desenho do ProJovem Urbano/2008, em particular a dimensão qualificação profissional conforme apresenta a proposta curricular, que orientam a educação profissional em sua implementação, a partir dos estudos de Draibe (2001), Haddad (2007), Azevedo (2010), Andrade (2010), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) e Queiroz (2011). Como procedimentos de pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas junto à ex-coordenadoras e com alguns egressos do Programa, bem como na análise documental referente a este programa. Concluímos que o Programa em Natal/RN não cumpriu os objetivos traçados no desenho original e, no que diz respeito à dimensão qualificação profissional, o Programa em Natal/RN não conseguiu implementar o que estava previsto, negando, assim, a premissa de que o ProJovem contribuiria para a inserção dos jovens no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Avaliação de políticas públicas. Avaliação de processo. Educação profissional. ProJovem Urbano. Qualificação profissional.

## ABSTRACT

This work aims to evaluate the implementation process of the National Program for Youth Inclusion (PROJOVEM) Urban in Natal / RN, focusing on vocational training dimension, covering the period between 2008 and 2012. As the research methodology is anchored on theoretical and critical perspective on evaluation of public policies in education, seeking to investigate what conceptions of education, work, young adults and workers guided the process of implementing the Urban ProJovem in Natal / RN; We adopt by reference to such, the design of the Urban ProJovem / 2008, in particular the size professional qualification as presented in curriculum proposal that guide professional education in its implementation, from studies of Draibe (2001), Haddad (2007) Azevedo (2010), Andrade (2010), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) and Queiroz (2011). As research procedures conducted semi-structured interviews with the former coordinators and with some graduates of the program, as well as documentary analysis concerning this program. We conclude that the Program in Natal / RN has failed to fulfill the objectives outlined in the original design and, with regard to the size professional qualification, the Program in Natal / RN failed to implement what was planned, denying thus the premise that ProJovem contribute to the integration of young people into the labor market.

Keywords: Public policy evaluation. Evaluation process. Professional education. ProJovem Urban. Professional qualification.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Quantidade de escolas e de alunos por zonas administrativas (Natal, 2014)	80
Tabela 2:	Matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (Natal, 2014)	81
Tabela 3:	Matrículas no Ensino Fundamental (1º ao 5º, 6º ao 9º e EJA) (Natal, 2014)	82
Tabela 4:	Matrículas por dependência administrativa (NATAL, 2014)	84
Tabela 5:	Demografia da população na faixa etária de 18 a 29 anos correspondente ao período de 2008 a 2012 (Natal, 2008/2012)	88
Tabela 6:	População na faixa etária de 18 a 29 anos por zonas administrativas (Natal, 2010)	89
Tabela 7:	Ocupação da população de 18 a 29 anos por zonas administrativas	90
Tabela 8:	Ocupação da população de 18 a 29 anos por sexo	92
Tabela 9:	Quantidade de jovens que serão atendidos por arcos e por zonas administrativas	93
Tabela 10:	Demonstrativo de matrícula inicial, final e evasão no ProJovem Urbano/Natal (2008/2012)	102

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Quadro das Etapas Marcantes da História da Avaliação	26
Figura 2:	Quadro de Embasamento teórico e metodológico da avaliação de processo	35
Figura 3:	Quadro das Dimensões de análise do processo de implementação	36
Figura 4:	Quadro comparativo entre as fontes de recursos do FUNDEF e do FUNDEB	56
Figura 5:	Quadro das principais mudanças entre o ProJovem “original” e o Urbano	65
Figura 6:	Quadro do Crescimento populacional de Natal no período de 1940/1950	75
Figura 7:	Mapa - Região Metropolitana de Natal (RMN)	77
Figura 8:	Mapa - Regiões ou zonas do município de Natal	78
Figura 9:	Gráfico do Ensino Fundamental – Percentual de atendimento das escolas por dependência administrativa (Natal/2014)	83
Figura 10:	Gráfico sobre Rua em que mora possui calçamento (%)	90
Figura 11:	Gráfico - Idade que teve o primeiro trabalho (%)	91
Figura 12:	Quadro Demonstrativo salarial dos profissionais do ProJovem Urbano em Natal no ano de 2010	99
Figura 13:	Gráfico - Principais motivos para deixar de frequentar o ProJovem Urbano	104
Figura 14:	Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 04	104
Figura 15:	Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 05	105
Figura 16:	Gráfico - Principais motivos para deixar de frequentar o ProJovem Urbano por sexo.	106
Figura 17:	Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 01/resultado	109
Figura 18:	Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 02	110
Figura 19:	Gráfico - Contribuição para a melhoria da qualificação profissional do PJU/Natal/RN	110

## LISTA DE ABREVIATURAS

BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMURE	Centro Municipal de Referência em Educação Aluísio Alves
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CLAD	Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento
CNB	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOM	Diário Oficial do Município
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAL	Faculdade de Natal
FIC	Formação e Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTG	Formação Técnica Geral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento da Educação do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFESP	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBA	Liga Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LTDA	Limitada
MDA	Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PJU	ProJovem Urbano
PLA	Plano de Ação Comunitária
PLANTEQ	Plano Territorial de Qualificação
PMN	Procuradoria Municipal de Natal
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNQ	Plano Nacional de Qualificação

POP	Projeto de Orientação Profissional
PPI	Projeto Pedagógico Integrado
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
RMN	Região Metropolitana de Natal
RN	Rio Grande do Norte
SEMURB	Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENTAS	Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social
SERAS	Serviço Estadual de Reeducação e Assistência Social
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SGPR	Secretaria Geral da Presidência da República
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SMA	Sistema de Monitoramento e Avaliação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO DE PROCESSO COMO PESQUISA CIENTÍFICA: DELINEANDO A ANÁLISE SOBRE O PROJOVEM URBANO EM NATAL/RN</b>	23
2.1	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO, CONCEITOS, CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES	23
2.1.1	<b>O conceito</b>	27
2.1.2	<b>Concepções</b>	29
2.1.2.1	Tipos	30
2.1.2.1.1	Avaliação <i>ex-ante</i>	31
2.1.2.1.2	Avaliação <i>ex-post</i> ou <i>somativa</i>	31
2.1.2.1.3	Monitoramento	32
2.1.3	<b>Definições</b>	32
2.1.4	<b>A pesquisa avaliativa de políticas públicas no Brasil</b>	33
2.2	AVALIAÇÃO FORMATIVA OU DE PROCESSO	35
2.2.1	<b>Compreendendo as implicações dos conceitos na pesquisa</b>	37
<b>3</b>	<b>ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E O LUGAR DOS JOVENS E DO PROTAGONISMO JUVENIL</b>	39
3.1	DELINEANDO O CONCEITO DE JUVENTUDE	40
3.1.1	<b>O percurso histórico do protagonismo juvenil</b>	43
3.1.2	<b>Reforma educativa, políticas públicas e as agências multilaterais</b>	47
3.2	O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS DE 1990	55
3.2.1	<b>Discutindo a relação entre formação profissional e elevação da escolaridade</b>	58
<b>4</b>	<b>DESCREVENDO O PJU COMO PROGRAMA GOVERNAMENTAL: FACES, INTERFACES, PROPÓSITOS E SEUS DIFERENTES LUGARES</b>	62
4.1	CONHECENDO O PJU	63
4.2	EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AÇÃO COMUNITÁRIA: INTERFACES DO PJU	69
4.3	CAMPO EMPÍRICO, SUJEITOS E FONTES DOCUMENTAIS	72
<b>5</b>	<b>A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM URBANO EM NATAL/RN</b>	73
5.1	PARA COMPREENDER A IMPLEMENTAÇÃO DO PJU EM NATAL/RN: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS	73
5.1.1	<b>Formação política-administrativa</b>	74
5.1.2	<b>O que dizem os indicadores educacionais do município de Natal/RN</b>	80
5.2	PERFIL DOS JOVENS E ADULTOS ATENDIDOS PELO PROGRAMA EM NATAL/RN	87
5.3	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM URBANO EM NATAL/RN: SUJEITOS OU SUJEITADOS?	93
5.3.1	<b>O processo de implementação do ProJovem Urbano em Natal/RN: estrutura e funcionamento</b>	95
5.3.1.1	O processo de Implementação da 1ª entrada (exercício – 2008)	95
5.3.1.2	O processo de Implementação da 2ª entrada (exercício – 2010)	98
5.3.2	<b>O que dizem os egressos do ProJovem Urbano em Natal acerca da gestão</b>	106

5.3.3	<b>O que dizem os egressos sobre a <i>qualificação profissional</i> do ProJovem Urbano em Natal</b>	107
6.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	113
	<b>REFERÊNCIAS</b>	117
	<b>APÊNDICE A - Declaração de Sigilo ético-científico</b>	128
	<b>APÊNDICE B - Consentimento Esclarecido</b>	129
	<b>APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista</b>	130

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse de pesquisar sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano no município de Natal/RN decorre de motivações pessoais, uma vez que a minha história de vida se entrelaça em determinados instantes com as perspectivas de superação, inclusão, transformação, emponderamento e protagonismo que se apresentam como os pilares da política Nacional de Juventude e, em especial, no ProJovem Urbano.

A minha trajetória juvenil faz eco à trajetória de milhares de jovens brasileiros e vice-versa. As opções que me eram postas nesse período eram sempre de priorizar o trabalho em detrimento dos estudos. Nessa direção, Tabbelli (2006, p. 13) considera que os “[...] jovens trabalhadores e em época de escolarização representam um contexto bastante excludente, pois passam a maior parte do tempo executando as atividades do trabalho restando o período noturno para o direito a educação”. Para Carvalho (1997, p. 55), por que esses jovens pertencem à determinada classe social, necessitam trabalhar em idade de escolarização obrigatória restando a alternativa de matricular-se à noite.

Ao sustentar-se no tripé da elevação dos estudos, da ação cidadã e da qualificação profissional, o ProJovem Urbano faz-me rememorar a minha juventude sofrida e escassa de direitos sociais. Prosseguir os estudos em concomitância ao trabalho foi sempre o meu lema durante a minha juventude. Foi a partir do vislumbamento deste programa enquanto ação legitimadora das políticas de Estado que fui atraído, provocado e chamado a pesquisá-lo e, para conseguinte, *compreender* as nuances que condicionam positiva e negativamente ao longo do processo de implementação na realidade particular do município de Natal/RN.

Nesta direção, a nossa perspectiva tem como ponto de partida o período de esgotamento do modelo fordista-kenysiano de acumulação do capital e a emergência de um novo padrão de regulação econômica, que Harvey (1995) denomina de acumulação flexível. Em outras palavras, trata-se de um movimento de reestruturação capitalista que otimiza a concorrência no âmbito dos processos produtivos, amplia os mecanismos de crescimento da produtividade e da intensificação do trabalho, provocando mudanças de ordem política, econômica e cultural.

Dentre os impactos causados por essa transição, um aspecto mais contundente é o aumento do desemprego e do subemprego e, diga-se de passagem, que afeta mais o jovem, constituindo-se um problema emergente para os governos em geral. O refluxo do Estado nas políticas sociais e a limitação das oportunidades de emprego apostaram principalmente no

segmento juvenil. Não apenas o desemprego, mas também a forma específica de inserção do Jovem mercado de trabalho revelam indícios da exclusão social a que foram submetidos.

Na década de 1990, parece generalizar-se um novo modelo de políticas juvenis, mais voltado com a incorporação dos jovens ao mercado de trabalho (BANGO, 2008, p. 44). Ainda de acordo com o autor, tal enfoque tem como referenciais a denominada década perdida, a qual propunha novos empreendimentos à sociedade em busca de crescimento econômico.

Portanto, uma sociedade que tem o conhecimento como elemento determinante para o crescimento econômico, o grande trampolim para tal, passa a ser a formação de indivíduos sob a perspectiva de recursos humanos. No entanto, se isso for atrelado à visão de que os jovens possuem um potencial para “aprender a aprender”, então as políticas de jovens passam a ocupar um lugar de grande destaque na agenda das políticas de governo.

Para Bango (2008, p. 45), é necessário fazer a seguinte ressalva:

Embora esse enfoque represente um avanço importante em termos da consideração do potencial dos jovens, ela peca pela unilateralidade, na medida em que a dimensão que aparece como excludente é a da visão de que os jovens vistos como capital humano que contribui nos processos de crescimento econômico.

Nesse contexto, o desemprego, o fracasso educacional e os problemas de ajustamento social da juventude despontam como aspectos centrais na pauta de alguns governos na década de 1999 (MADEIRA, 1998).

No Brasil, a inclusão do tema juventude na agenda das políticas públicas é recente, o que torna o presente estudo relevante, a meu ver, por tentar contribuir para uma discussão no que se refere às políticas públicas para juventude. Percebem-se articulações e debates que buscam incluir os jovens como sujeitos de direitos, através da construção de políticas públicas para a juventude. No nível do Governo Federal, no âmbito da Câmara de Políticas Sociais, no ano de 2005 foi formado um Grupo Interministerial de Juventude para a elaboração de uma Política Nacional de Juventude.

Em 2004, através deste Grupo Interministerial, “composto de 19 ministérios, secretarias e órgão técnico especializados, elabora um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapeia ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplam segmentos juvenis” (Manual do Educador: Orientações Gerais, 2007, p. 11).

A Política Nacional de Juventude é considerada a primeira política de Estado destinada para os jovens na faixa etária de 18 a 29 anos (Manual do Educador, 2007). Ela tem por finalidade criar condições favoráveis para romper com o ciclo vicioso das desigualdades

sociais e restabelecer um novo momento de oportunidades para os jovens em relação a sua vida pessoal, profissional e social.

Dessa forma, em setembro de 2007, o Governo Federal lançou o ProJovem Integrado, como denominação para uma política nacional de juventude dividido nas seguintes modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Trabalhador, ProJovem Campo. Tais modalidades substituem os programas Agente Jovem, o ProJovem Original<sup>1</sup>, Consórcio da Juventude, Jovem Trabalhador, Escola de Fábrica, Saberes da Terra.

O ProJovem Urbano tem por finalidade, assim como no ProJovem Original, a formação integral dos jovens nos aspectos:

- a) formação básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental;
- b) qualificação profissional com certificação de formação inicial;
- c) participação cidadã com a promoção da experiência de atuação social na comunidade (SALGADO, 2008, p.26).

Ainda dentro das finalidades traçadas pelo programa, o ProJovem Urbano pretende, nesta perspectiva, reinserir os jovens no processo de escolarização, identificar oportunidades de trabalho e oferecer uma capacitação dos jovens para o mundo do trabalho, promover a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público, possibilitar o acesso dos jovens às tecnologias digitais visando à inserção produtiva e comunicativa, além da ampliação do acesso dos jovens à cultura (SALGADO, 2008).

Diante do que se propõe o ProJovem Urbano, especificamente na dimensão qualificação profissional, tomamos com objetivo geral deste estudo, avaliar o processo de implementação do ProJovem Urbano no município de Natal/RN, na dimensão qualificação profissional compreendendo o período entre 2008 a 2012.

E para o alcance deste, esboçamos como questões de pesquisa:

- a) que concepções de educação, trabalho, jovem, adulto e trabalhador orientaram o processo de formulação do ProJovem Urbano?;

---

<sup>1</sup> O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM foi lançado em 2005, regulamentado pelo Decreto nº 5.557, de 05/10/2005, que tem como proposta uma gestão compartilhada em todas as esferas de implementação e de articulação das políticas públicas de juventude. Teve a Coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da República, em parcerias com os Ministérios da Educação, Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

- b) o desenho do ProJovem Urbano/2008 orientou-se pelas diretrizes socioeconômicas, políticas e ideológicas das políticas públicas em educação que orientam a educação profissional?;
- c) a estrutura e funcionamento do ProJovem Urbano em Natal/RN possibilitou que fosse implementada a dimensão qualificação profissional conforme a proposta curricular?

O campo empírico da nossa pesquisa se materializou junto à coordenação municipal do PJU no município de Natal/RN, para a elucidação/desocultação das respostas lançadas no roteiro com questões de pesquisas. Entendemos ser necessário dialogar com alguns sujeitos, dentre eles as ex-coordenadoras (administrativa, pedagógica), um técnico-administrativo e vinte e cinco egressos do programa – no caso destes, optamos pelo critério de representação por ano dentro do recorte temporal avaliado.

Acreditamos, com isso, numa maior flexibilidade e possibilitamos “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças, de seus valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189). Fazemos, ainda, uma revisão bibliográfica e a análise documental (diretrizes, leis, atas, relatórios do programa) observando o recorte temporal da pesquisa (2008-2012).

A análise dos dados, que suscita a avaliação de processo do PJU, a luz da figura 2 quadro de referência metodológica (p. 35). Rico (2007); Figueredo, Figueredo (1986); Lester (1987); Presswan e Wildavsky (1984).

O ponto de chegada deste estudo nos instigou a criação da imagem que ilustra a capa desta dissertação, a autoria é de Giovanna Valeska Simões, e que tem como propósito convergir às representações de *Trabalho, Qualificação Profissional, Juventude e Educação*, enquanto categorias de análise, e já a cidade de *Natal/RN* enquanto campo empírico.

A nossa dissertação está estruturada da seguinte maneira:

Na seção 1 – Avaliação de processo como pesquisa científica: delineando a análise sobre o ProJovem Urbano em Natal/RN, no geral discutimos conceitos, concepções e definições de avaliação de políticas públicas, fazendo uma retomada histórica das primeiras ideias de avaliação enquanto algo sistematizado e instrumento para a intervenção social. Distinguimos, ainda, as quatro gerações e os seis períodos que compõem a história da avaliação de maneira geral (GUBA; LINCOLN, 1981; WORTMAN, 1983; BOWMA, 1989).

Em seguida, situamos a pesquisa avaliativa no Brasil, sua gênese e as demandas que levaram sua adesão vertiginosamente a partir dos anos de 1980, marcadamente com a modernização da administração pública (CUNHA, 2006). A seguir, adentramos no debate acerca da avaliação de processo, especificamente, definindo-a e conceituando-a a partir de autores como Figueiredo e Figueiredo (1986), Faria (1999), Rico (2007), entre outros.

Na seção 2 – Estado, políticas públicas em Educação e o lugar dos jovens e do protagonismo juvenil, abordamos a construção conceitual de jovem/juventude a partir do contexto social, cultural e biológico, considerando como parâmetro o que é adotado por organismos multilaterais para a formulação de programas e ações voltadas para esses sujeitos. Percorremos também os antecedentes do protagonismo juvenil, observando o contexto social, político, econômico e, sobretudo, a formulação de políticas públicas universais como motivadores.

Diante de novas demandas e das contradições entre o capital e o trabalho, bem como dos interesses que se impõem para dar continuidade ao processo e reprodução, ampliação e concentração do capital, enxergamos como referência o processo de acumulação capitalista, como o responsável pela articulação entre economia, política, social e o processo educacional.

Entendemos que a reforma da educação, na década de 1990, foi marcada por ambiguidades e contradições nas políticas educacionais. Percebe-se, sobretudo, sobreposição de interesse do capital quanto às políticas sociais. Inclusive, avançando cada dia mais nas orientações e nas reconfigurações da educação, seja ela de jovens e adultos ou educação profissional.

Na seção 3 – Descrevendo o PJU como programa governamental: faces, interfaces, propósitos e seus diferentes lugares. Dissertamos sobre os problemas enfrentados pela juventude brasileira que vão desde o baixo índice de escolarização e de qualificação profissional até a carência de políticas públicas voltadas para essa problemática. Nesse contexto, políticas públicas de juventudes, com ações e debates no âmbito do governo federal, reconhecem os jovens como “sujeitos de direito”, centralizando-se as ações em programas que despertem a atenção para a situação da juventude, em particular, entre classe social baixa e os negros.

Deve-se destacar que o Brasil tem uma das mais perversas distribuições de renda e as desigualdades sociais se dão tanto pelo aumento dos pobres quanto pela manutenção ou ampliação de privilégios pelos ricos (NOVAES, 2004, p. 279). Ressaltamos que, no âmbito das políticas públicas para os jovens há uma série de complicadores na concepção de juventudes, exemplo da diversidade de direitos humanos: sociais, civis, políticos e culturais.

Na seção 4 – A implementação do ProJovem Urbano em Natal/RN, explicitamos a trajetória de implementação desse programa, no tocante à dimensão qualificação profissional, executado no município de Natal/RN entre 2008 e 2012. O intuito é resgatar aspectos que sejam específicos à implementação do programa, destacando-se a lógica peculiar relacionada a esse processo no contexto particular. Para tal, apoiamo-nos na análise documental, em entrevistas e revisão bibliográfica. Conforme mostra o Quadro 4 de referência metodológica para a avaliação de implementação do PJU (p.57).

Portanto, serão tratados inicialmente os aspectos políticos, administrativos e alguns específicos da educação relativos ao município de Natal/RN. Em seguida, explicitamos alguns indicadores educacionais e, traçamos o perfil dos jovens e adultos atendidos pelo programa. E, por fim, apreciamos pontos de vistas dos egressos, especificamente sobre a qualificação profissional.

As Considerações Finais. Nesse espaço estão as nossas elucubrações referentes aos capítulos da dissertação, evidenciando, de maneira crítica, pontos fortes e fracos, assim denominados pela avaliação de processo sobre o ProJovem Urbano na cidade de Natal/RN, consoante a 1ª a 2ª entradas (2008-2012) com foco na dimensão qualificação profissional.

## 2. AVALIAÇÃO DE PROCESSO COMO PESQUISA CIENTÍFICA: DELINEANDO A ANÁLISE SOBRE O PROJÓVEM URBANO EM NATAL/RN

É na medida em que avaliados e avaliadores dialoguem, instituições e sistemas se sintonizem e inteligências múltiplas se complementem que a avaliação irá emergindo com suas características mais notáveis de propulsora das necessárias transformações educacionais e sociais e de advogada dos direitos humanos (FIRME, 2003, p. 03).

Nesta seção discutimos os conceitos, as concepções e as definições de avaliação de políticas públicas, retomando historicamente as primeiras ideias de avaliação como *algo* sistematizado e como instrumento de intervenção social. Distinguimos, ainda, as quatro gerações e os seis períodos da história da avaliação de maneira geral com base em Guba; Lincoln (1981); Wortma (1983); Bowma (1989).

Situamos a pesquisa avaliativa no Brasil, sua gênese e as demandas que levaram sua adesão a partir dos anos de 1980, marcadamente com a modernização da administração pública (CUNHA, 2006). Adentramos no debate acerca da avaliação política, especificamente, definindo-a e conceituando-a a partir de autores como Figueiredo e Figueiredo (1986), Barry e Era (1975), entre outros.

Nesta subseção intitulado Para compreender a avaliação política do ProJovem em Natal/RN, partimos do cenário macro sobre as políticas públicas para a juventude por parte do Estado, as condições que levaram à materialização do ProJovem Urbano. Adotamos a avaliação de processo como abordagem para investigar as condições reais de implementação das ações em Natal no período de 2008-2012. Investigamos a ideologia que fundamenta algumas concepções: trabalho, educação, jovem, adulto e trabalhador, tomando como parâmetro o Projeto Pedagógico Integrado (PPI).

### 2.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: HISTÓRICO, CONCEITOS, CONCEPÇÕES E DEFINIÇÕES

Neste item, contextualizamos a avaliação de políticas públicas ao longo de sua história partindo das primeiras sistematizações e intervenções sociais. Tomamos a gênese histórica da avaliação de políticas públicas em suas quatro *gerações* e seis *períodos*, os quais discutimos a seguir.

De acordo com Brousselle (2011), as primeiras avaliações no campo das políticas públicas, de fato, são registradas no início do século XIX, na Europa, e são marcadas por uma dupla herança. Por um lado, após vários séculos de dominação religiosa, o século das luzes

vivenciava uma revolução intelectual e humanista que consagrava a ideia segundo a qual a ciência e a racionalidade são as principais ferramentas à disposição do ser humano para ampliar seu conhecimento do mundo e melhorar suas condições. Por outro lado, a revolução industrial, que acontece no final do século XVIII, primeiro na Grã-Bretanha, em seguida na Europa ocidental e na América do Norte, está na origem do progresso tecnológico, econômico e social que marcou o século XIX.

Diante desse novo cenário, impõem-se novos desafios e aumentaram a pressão para que fossem implementadas as intervenções necessárias à melhoria das condições de vida das pessoas. Consoante com esse raciocínio, discorreremos a seguir sobre os seis períodos da história da avaliação de políticas públicas:

1. O Reformismo (1800-1900): partiu da iniciativa de alguns governos em elaborar e implementar um pacote de políticas de cunho social, na tentativa de melhorar as condições de vida da população, imposta pela mudança paradigmática entre fé/razão, e logo a seguir com a revolução industrial. Vale salientar que, nesse período, a avaliação educacional respaldou-se no parâmetro da medida<sup>2</sup>.

2. Eficiência e a testagem (1900-1930): esse segundo período da primeira geração da avaliação endossa o reformismo, limitando-se a um conjunto de atividades de medidas que vão desde a coleta sistemática de dados a análise quantitativa. Nesse período, os termos “medida” e “avaliação” são sempre intercambiáveis (BROUSSELLE, 2011). Os testes e as técnicas quantitativas, advindas da psicomетria e da estatística, lograram lugar de privilégio no campo educacional, a ideia era usar essas técnicas para comparar e classificar, o que, no geral, acabava realizando a seleção.

3. Idade da Inocência (1930-1957): primeiro período da segunda geração, partiu da necessidade de uma nova abordagem de avaliação de políticas públicas. O destaque gira em torno das atribuições acrescidas ao papel do avaliador. Além da coleta de dados dos programas, passa a ser de sua responsabilidade a compreensão da estrutura, do conteúdo de identificação das suas forças e fragilidades, no intuito de garantir se os mesmos respondem aos seus objetivos para, por fim, fazer recomendações na tentativa de melhorar. É neste período que se tornam distintos o conceito de “medida” e de “avaliação”, concluindo que a medida está à disposição da avaliação.

---

<sup>2</sup> Consiste em utilizar testes padronizados para se obter um retrato objetivo e adequado das capacidades dos alunos. Trata-se de medir as diferenças em relação à norma e de classificar os sujeitos observados. Esse tipo de avaliação se inscreve no paradigma científico e recorre ao método experimental. E constitui a “primeira geração” da avaliação (BROUSSELLE, 2011, p. 22).

4. Expansão (1957-1972): primeiro período da terceira geração da avaliação de políticas públicas, traz renovação e intensificação da atividade avaliativa sendo que, seu marco inicial parte do campo educacional. Para uma melhor compreensão contextual, vejamos Freundlich (1998 apud BROUSSELLE, 2011, p. 29).

Como breve recapitulação dos fatos, recordemos que em setembro de 1957, em plena Guerra Fria, os soviéticos colocaram em órbita o primeiro satélite artificial da terra, o Sputnik I. Esse acontecimento choca os Estados Unidos, pois o país constata com espanto seu atraso tecnológico em relação à União Soviética e atribui, então, ao sistema educacional a responsabilidade por essa situação.

Diante dessa realidade, a reação foi imediata, os governos alocaram investimentos públicos para os programas escolares, especificamente em matemática e ciência. A renovação no campo da avaliação das políticas públicas, torna-se, a condição *sine qua non* aos programas naquilo que concerne à pertinência e as consequências positivas. É, a partir dessa perspectiva que se descobre a ineficiência dos métodos de avaliação até então concebidos.

Ora os métodos avaliativos de segunda geração baseavam no grau de realização dos objetivos determinados, o que tornaria inviável julgá-los ou provar sua pertinência a partir das necessidades detectadas. Outro agravante é medir a obtenção dos objetivos *a posteriori*, o que levaria a conhecer as lacunas dos programas *ex post*. Como podemos ver, esse período redimensionou e legitimou o campo da avaliação, implicou grandes investimentos, outros protagonistas, tanto avaliadores quanto cientistas sociais, passaram a compor o rol de especialistas em avaliação. Assim, as condições estão postas para o início de um novo período da avaliação, intitulada de institucionalização da avaliação.

5. A profissionalização e a institucionalização da disciplina (1973-1989): nesse quinto período da chamada terceira geração da avaliação, a ênfase ainda incide sobre o papel de juiz do avaliador. Acrescentam-se às funções anteriores, especificamente à medida e à descrição, novas possibilidades pela via da revolução da informática (BROUSSELLE, 2011). Despertou-se, todavia, surgem alguns questionamentos, relacionados à informações que até então eram consideradas pelos especialistas como importantes e aceitáveis, quando na realidade eram de pouco valor no plano científico. Ocorre ainda que a obtenção de informações de maneira muito rigorosa esbarra, explicitamente, em contradições com poderes, interesses, ideologias cuja influência sobre a tomada de decisão é determinantes. A evolução percebida neste período caminha para uma prática profissionalizada da avaliação, com a criação de associações, organismos públicos dedicados a essa atividade que, no geral, contribuíram para a produção e a difusão dos conhecimentos em avaliação.

6. Dúvidas (desde 1990): sexto período, representando a quarta e última geração, caracteriza-se pela observância nas abordagens e métodos elaborados precedentemente, embora permita, paralelamente, rever as lacunas e alcançar um grau de complexidade superior. Torna-se uma ferramenta de negociação e de fortalecimento pela via da participação e o envolvimento dos grupos de interesse.

Figura 1: Quadro das Etapas marcantes da história da avaliação

<b>GERAÇÕES DA AVALIAÇÃO</b>	<b>PERÍODOS</b>	<b>PRINCIPAL CARACTERÍSTICA</b>
I	Reformismo (1800-1900) Eficiência e Testagem (1900-1930)	Medida
II	Idade da Inocência (1930-1960)	Descrição
III	Expansão (1960-1973)	Julgamento
	Profissionalização e Institucionalização (1973-1990)	
IV	Dúvidas (1990 até nossos dias)	Negociação

Fonte: Madaus, Stufflebeam e Scriven (1989); Guba e Lincoln (1989).

Assim, percebemos que as três primeiras gerações de avaliação apresentadas acima demonstram a evolução e o progresso desse mecanismo, seja na ampliação dos conteúdos, seja em relação aos refinamentos metodológicos. É visível, no entanto, que algumas deficiências não deixaram de existir, por exemplo: a prevalência da visão gerencialista, a incapacidade de incorporar e acomodar o pluralismo no campo dos valores e, o compromisso com o paradigma positivista (ALMEIDA, 2006).

Diante dessa realidade, o sexto período da quarta e última geração, intitulado de dúvidas, a partir do novo paradigma construtivista, tenta superar as deficiências descritas acima. Sobre esse aspecto, Guba e Lincoln propõem uma abordagem alternativa, chamada por eles *responsive constructivist evaluation (avaliação responsiva e construtivista)*. Responsiva, pois pretendia ser sensível às reivindicações e questões de grupos de interesse; e construtivista, baseada num paradigma construtivista, para o qual a realidade é uma construção social, inclusive o objeto da avaliação.

A avaliação de “quarta geração”, por sua vez, leva sempre em consideração as abordagens e os métodos elaborados precedentemente, permitindo, ao mesmo tempo, preencher suas lacunas e alcançar um grau de complexidade superior. Ela se torna, desse modo, um instrumento de negociação e de fortalecimento do poder. Diante dessa contextualização histórica sobre avaliação de políticas públicas, delineamos horizontalmente a base que permitirá o aprofundamento nessa pesquisa.

### **2.1.1 O conceito**

Avaliar é uma ação humana habitual que depende, muitas vezes, da intuição e da opinião. No verbete “Avaliar”, *Le Petit Robert* (2007, p.10) indica: “[...] emitir um julgamento sobre o valor, o preço [...]” e, por extensão, “[...] determina aproximativamente [...]”. A ação de avaliar pode ser também um exercício sistemático que demanda *expertise* e pertence ao campo da pesquisa.

Para Schman (1967 apud BROUSSELLE, 2011, p. 42), a avaliação é “[...] a determinação (baseada em opiniões, documentos, dados objetivos ou subjetivos) dos resultados obtidos por uma atividade que fora estabelecida para realizar um objetivo ou quaisquer objetivos”. Essa definição apresenta um leque muito amplo de métodos. Ao contrário, o critério utilizado aqui é muito específico, qual seja, atingir objetivos.

Por sua vez, Arnold (1971 apud BROUSSELLE, 2011, p. 42) define a avaliação como “[...] a retroação planejada e sistemática de informações necessárias para guiar a ação futura”. A avaliação tem uma intenção mais ampla, pois permite orientar as decisões e os novos programas. Para Schman (1967), a definição de avaliação adere a um conceito que perpassa a visão da avaliação como o alcance de resultados obtidos em uma atividade previamente planejada. Segundo Arnold (1971), ela passa a ser vista como um referencial decisório na recriação das políticas e programas.

Nessa direção, para Weiss (1972 apud BROUSSELLE, 2011, p. 43) a avaliação é a apreciação sistemática do funcionamento e/ou dos resultados de um programa ou de uma política em função de critérios explícitos ou implícitos, de modo a contribuir para sua. Weiss agrega uma noção nova: a avaliação do funcionamento. Não se trata mais apenas de estar focalizado na obtenção dos objetivos, mas é preciso também analisar os processos para poder aperfeiçoá-los.

A partir da noção de avaliação de funcionamento apresentada acima, Beeby (1977 apud BROUSSELLE, 2011, p. 43) apresenta sobre o seguinte conceito: a avaliação é a coleta

e a interpretação sistemática de provas (dos dados convincentes) que levam, de modo inerente ao processo, do julgamento sobre o valor de um programa na perspectiva de ação. É a primeira definição a introduzir a noção de juízo de valor sobre o próprio valor da intervenção.

Segundo a Sociedade Canadense de Avaliação, criada em 1985, a avaliação é a análise de uma ação fundamentada, visando certos objetivos, em termos de pertinência, implantação e resultados. Essa definição introduz a pertinência até então ausente nos debates sobre o tema.

Para Scriven (1991 apud BROUSSELLE, 2011, p. 43), a avaliação é “[...] o processo de determinação do valor das coisas [...]” e se faz em função das necessidades interiorizadas. Esse conceito, inclusive, assemelha-se ao ponto de vista de Beeby (1977), pois ambos sinalizam a avaliação como algo que intervém para valorar as coisas. Em outras palavras, na falta de critérios explícitos, o valor das coisas é determinado pelos critérios próprios de cada um.

Segundo Patton (1997, p. 23), “[...] a avaliação dos programas consiste na coleta sistemática de informação sobre as atividades, as características e os resultados desses programas a fim de emitir julgamentos sobre eles, melhorar sua eficácia e esclarecer as decisões relacionadas a novos programas”.

Rossi, Freeman e Lpsey (2004) definem avaliação como uma atividade que consiste em “[...] utilizar os métodos de pesquisa das ciências sociais para analisar sistematicamente a eficácia dos programas de intervenção social de um modo adaptado ao seu ambiente político e organizacional, de maneira a iluminar a ação social tendo em vista a melhoria das condições sociais”.

A partir desse panorama conceitual acerca da avaliação sobre o ponto de vista de alguns estudiosos, propomo-nos compreender alguns aspectos que hoje são consensuais. Em suma, avaliar consiste primordialmente em emitir juízo de valor a partir de uma intervenção, implementando um dispositivo suficientemente capaz de responder a informações cientificamente válidas que possam construir, individualmente ou coletivamente, um julgamento e que, sobretudo, materializar-se em ações.

Ressaltamos que, consoante esses conceitos sobre avaliação apresentados pelos principais autores, estão conectados à discussão sobre as distintas gerações de avaliação no que concerne à evolução conceitual e temporal, já apresentadas por nós na figura 1.

### 2.1.2 Concepções

Segundo Belloni (2007), avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é, assim, um instrumento fundamental para compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É a mediação entre o passado e o presente com perspectivas para o futuro.

Avaliar está intrinsecamente ligado à própria sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, que resulta da necessidade natural ou instintiva de sobrevivência, ponderando os riscos e alcançando prazer e realizações. A esse processo, que caracterizamos de natural, instintivo, assistemático, podemos denominar avaliação informal.

Assim, tanto a atitude como os procedimentos avaliativos sinalizados acima podem ser suficientemente adequados para as necessidades individuais. Podem, ser também no entanto, inadequados e insuficientes quando se trata de instituições ou de ações (programas ou políticas).

Nesses casos, faz-se necessário um processo avaliativo com características distintas e com possibilidades de compreender todas as dimensões e implicações da atividade, fatos ou coisa avaliada. Este processo pode ser denominado de avaliação *formal* ou *sistemática*<sup>3</sup> (BELLONI, 2007, p. 15).

Concebemos, pois, avaliação como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permitem compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.

Embora não seja a pretensão deste trabalho realizar uma ampla discussão sobre as concepções de avaliação nos mais distintos campos do conhecimento, faz-se necessária a seguinte distinção: *avaliação educacional* – refere-se à aprendizagem, desempenho escolar ou profissional, avaliação de currículos; e *avaliação institucional* – destina-se à avaliação de políticas, de planos ou projetos e de instituições.

Em linhas gerais, a avaliação educacional desenvolve-se a partir de situações em que indivíduos ou grupos se submetem a processos de aprendizagem, aquisição de novos conhecimentos, habilidades ou atitudes. Em suma, após uma situação de aprendizagem ou regularmente, no exercício de uma atividade, em geral ou profissão (BELLONI, 2007).

A avaliação institucional possui, no entanto como objetivo instituições ou políticas públicas, no tocante às políticas setoriais. Acrescentamos, ainda, a avaliação de instituições

---

<sup>3</sup> Aguilar e Ander-Egg (1994, p. 18) fazem a mesma distinção entre avaliação *informal* e avaliação *sistemática*, ainda que adotem significados ligeiramente distintos.

prestadoras de serviços públicos, seja na educação, na saúde etc. Essa modalidade de avaliação é marcada por uma fluidez conceitual e metodológica, com uma grande dose de amadorismo e empiricismo, tanto quanto a falta de critérios e de lucidez acerca da relevância e da utilidade dos resultados.

Cohen e Franco apontam a necessidade de elevar o grau de racionalidade das políticas e, a partir daí, consideram que:

A avaliação de projetos sociais tem um papel central neste processo de racionalização e é um elemento básico do planejamento. Não é possível que estes sejam eficazes se não forem avaliados os resultados de sua aplicação. Por isso, dispor de avaliações *ex-post* de projetos em curso ou já realizados é fundamental para melhorar os modelos. Desse modo, a avaliação *ex-ante* permite escolher a melhor opção dos programas e projetos nos quais se concretizam as políticas (COHEN; FRANCO, 1993, p. 16).

Já Aguilar e Ander-Egg (1994, p. 31-32) propõem a seguinte definição sobre avaliação:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa [...] ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compressão dos fatores associados ao êxito ou fracasso de seus resultados.

Levando em consideração as duas concepções brevemente apresentadas, podemos estabelecer algumas aproximações entre elas. Reforçamos a ideia de que a avaliação institucional deve buscar compreensão da realidade para o processo decisório, responder a questionamentos, possibilitar e identificar mérito ou valor. A partir da concepção de avaliação assumida neste tópico, passamos a apresentar, no tópico seguinte os tipos de avaliação.

#### 2.1.2.1 Tipos

Avançando no debate sobre avaliação, doravante sobre os tipos, existe um consenso de que a maioria dos problemas encontrados nessa atividade se situa na fase de implementação de um programa ou projeto, quando são reveladas as necessidades de ajustes, aperfeiçoamento ou a substituição. Há também um consenso de que os problemas têm conexão direta com as demais fases da política, por ser ela um ciclo que produz *feedback* e retroalimenta as demais fases. Não é, portanto, um sistema linear de via única. A nossa opção nesse estudo, além de focar a variável tempo, o momento em que se realiza a avaliação, focaliza também o funcionamento e o resultado do programa.

Distinguem-se, portanto, quatro tipos de avaliação: *ex-ante*; *ex-post* ou somativa; avaliação formativa ou de processo; e monitoramento. Veremos a seguir cada um desses tipos, separadamente.

#### 2.1.2.1.1 Avaliação *ex-ante*

Avaliação realizada antes do início do projeto; trata-se de uma avaliação que procura medir a viabilidade de o programa ser implementado, especificamente, a sua relação custo-benefício. Esse tipo de avaliação, usualmente, é realizado por órgãos financiadores de projetos e pode ter ainda como objetivo a identificação de prioridades e metas. Labamdo e Araújo (2003) mencionam que nem sempre essa relação pode ser restrita à viabilidade econômico-financeira, uma vez que as políticas e as instituições, bem como as expectativas dos beneficiários da ação, devem ser consideradas e incorporadas nessa conta.

#### 2.1.2.1.2 Avaliação *ex-post* ou somativa

Este tipo de avaliação se restringe aos resultados e investiga em que medida o programa atinge os resultados esperados pelos formuladores. Porém, o processo de análise pode ser agrupado em duas modalidades: resultados esperados e resultados não esperados. Refere-se, respectivamente, aos efeitos gerados e aos efeitos não antecipados pelo programa no plano de implementação (UNICAMP, 1999).

No momento em que a variável resultados torna-se o foco no processo de avaliação, é recomendável explicitar algumas questões que são consideradas como essenciais:

- a) que tipos de serviços ou benefícios os beneficiários do programa estão recebendo?
  - b) em que medida os serviços ou benefícios do programa estão recebidos pelos beneficiários do programa estão de acordo com as intenções originais dos formuladores?
  - c) os beneficiários estão satisfeitos com resultados atingidos pelo programa?
  - d) os resultados atingidos são compatíveis com os resultados esperados?
  - e) como e porque os programas implementados geram resultados não esperados?
- (UNICAMP, 1999, p. 43).

Assim, quando os resultados de um programa ou de uma política são focalizados, a avaliação assume o caráter somativo e tem como foco de análise a relação entre processo, resultados e impacto, comparando os diferentes programas, o que possibilita escolher o mais adequado e viável para atingir as metas no prazo estabelecido. A avaliação somativa tem como principal objetivo analisar a efetividade de um programa ou de uma política, compreendendo em que medida os resultados esperados foram alcançados.

### 2.1.2.1.3 Monitoramento

O objetivo do monitoramento é identificar desvios na execução das ações entre o programado e o executado, diagnosticando, assim, as causas e propondo ajustes operacionais, com vistas à adequação entre o plano e sua execução. Para realizar-se o monitoramento, é necessário conhecer o programa/projeto completamente, desde a fase inicial até a final, sobretudo o desenvolvimento, haja vista, isso permite verificar o andamento com relação aos objetivos e das metas, e se for necessário, redimensionar ou redesenhar algumas ações que se comportam de forma não prevista. Enfim, o é monitoramento um processo contínuo que retroalimenta o ciclo de ajustes de uma política. De forma resumida, o monitoramento é um processo sistemático e contínuo que produz informações sintéticas e, em tempo eficaz, permite rápida avaliação situacional e a intervenção oportuna que corrige ou confirma as ações monitoradas (GARCIA, 2001, p. 32).

### 2.1.3 Definições

A avaliação, em seu sentido *lato sensu*, é um instrumento fundamental para a melhoria da eficiência do gasto público, da qualidade da gestão, do controle social sobre a efetividade da ação do Estado. Este é instrumentalizado pela divulgação dos resultados das ações de governo para tomar novas decisões.

Segundo Ala-Harja e Helgason (2000) e Derlien (2001), as primeiras experiências de avaliação como pesquisa científica ocorreram nos anos de 1960, nos Estados Unidos, Canadá, Suécia e Alemanha. Na abordagem do ciclo da política (*policy cycle*)<sup>4</sup>, a avaliação representa uma importante etapa no processo de análises de políticas públicas, podendo aferir sobre o seu desenho, bem como orientar realinhamentos e redefinições, conforme lembram os estudos de Pressman e Wildavsky (1998).

Desde os anos de 1980 a avaliação de políticas públicas vem sendo implementadas pelo Estado, focada basicamente nos seguintes eixos: aquelas com foco nas questões fiscais, pois argumentam que, na esteira do agravamento da crise fiscal, e de outro lado aquelas que se ampliaram com a escassez de recursos para atender às demandas crescentes da população afetada pelas reformas estruturais – abertura de mercados, desestatização etc. (COSTA, CASTANHAR, 2003).

---

<sup>4</sup> A abordagem do "ciclo de políticas" adota uma orientação pós-moderna, e é baseada nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992).

No Brasil, recentemente, o interesse pela avaliação está ligado às transformações que ocorrem na sociedade em decorrência do processo de inovação e de experimentação em programas governamentais inerentes a reforma do Estado, da autonomia dos governos locais e da competição eleitoral. Associa-se também as oportunidades abertas à participação nas políticas setoriais que despertaram não apenas curiosidade sobre os micromecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo (ARRETCHE, 2003).

Os estudos dessa natureza revelam:

[...] o grau em que as metas do programa estariam sendo realizadas e, em segundo lugar, identificar o impacto das variáveis-chave do programa, e o papel do programa em contraste com o impacto de outras variáveis externas que porventura se relacionem com suas metas. [...] analisar não só a eficácia de um programa, mas igualmente avaliar a utilidade social do próprio programa. A questão básica que envolve a conceituação da pesquisa de avaliação reside, como se pode depreender das definições acima, na identificação do escopo da avaliação que, consensualmente, tem que ver com os objetivos ou metas do programa sob análise (LIMA JÚNIOR, 1978, p. 13-14).

Costa e Castanhar (2003) observam, portanto, que a pesquisa de avaliação deve examinar, de forma objetiva e sistemática, o projeto ou programa em toda a dimensão do processo de execução ou ao seu término. Deve contemplar o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, impacto, sustentabilidade e a relevância de seus objetivos (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972).

Podemos então deduzir que para uns, o motor da avaliação é a necessidade urgente de obter eficiência e ampliar a área de influência do governo com programas sociais e, ao mesmo tempo, apresentar retorno às autoridades no planejamento e na implantação de novas políticas. Para outros, a avaliação é parte não apenas da aferição da eficiência dos gastos públicos, mas de todo um processo de conscientização da sociedade civil, que vem crescendo desde a redemocratização do país por volta dos anos de 1980.

#### **2.1.4 A pesquisa avaliativa de políticas públicas no Brasil**

No Brasil, a pesquisa de avaliação de políticas expande-se apenas nos anos de 1980, em meio ao contexto de transição política e do seu impacto sobre a necessidade de formulação de políticas sociais mais igualitárias, como direito inalienável do cidadão na construção da democracia almejada. Porém, nas últimas décadas, a avaliação de políticas e programas governamentais assumiu grande relevância nas funções do planejamento e da gestão governamentais. Apesar de haver experiências anteriores, o interesse pela avaliação tomou

impulso com a modernização da administração pública. Em vários países, esse movimento foi seguido pela adoção dos princípios da nova gestão pública empreendedora e por transformações das relações entre o Estado e a sociedade (CUNHA, 2006).

Assim, além de ser instrumento importante para a melhoria da eficiência dos gastos públicos, a avaliação subsidia o planejamento e a formulação das intervenções governamentais, o acompanhamento de sua implementação, suas reformulações e ajustes, o tanto quanto as decisões a respeito da manutenção ou da interrupção de ações.

Nos países desenvolvidos, a avaliação é consubstancialmente praticada e, conseqüentemente ao longo da história, proposições metodológicas foram fomentadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e por outras instituições como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD).

Dentre tantas razões podemos identificar a demanda por avaliações, como decorrência.

Em primeiro lugar, a crise fiscal brasileira diminuiu a capacidade de gasto dos governos e aumentou a pressão por maior eficiência. Nesta questão, o fim do processo inflacionário teve importante papel, pois acabou com as receitas financeiras dos governos e expôs os problemas das finanças públicas. Em segundo, o aprofundamento da democracia trouxe novos atores sociais e reivindicações aos governos. Em terceiro, a longa crise econômica brasileira aumentou a desigualdade social e a busca pelos programas sociais do governo. Por último, pode ser citada a desestruturação da função de planejamento, que deixou os governantes sem elementos de informação e avaliação (GARCIA, 1997, p. 25).

Nessa direção, Silva (1999) acrescenta que o motivo mais imediato do interesse pela avaliação de atividades de governo seria a preocupação com a efetividade, isto é, com a aferição dos resultados esperados e não esperados alcançados pela implementação dos programas. O segundo motivo seria o de entender o processo pelo qual os programas alcançaram ou não esses resultados, analisando a dinâmica da intervenção estatal e os problemas concretos advindos da implementação. Outros motivos relevantes estariam associados a aprendizagem organizacional das instituições públicas sobre suas atividades, a tomada de decisão sobre a continuidade ou não dos programas e, ainda, à transparência, qualidade e *accountability*<sup>5</sup> na gestão dos recursos públicos.

---

<sup>5</sup> Responsabilização dos gestores por decisões e ações implementadas.

## 2.2 AVALIAÇÃO FORMATIVA OU DE PROCESSO

Esta categoria tem como foco a gestão e o funcionamento do programa/da política, detêm-se em investigar como o programa funciona minuciosamente (observação das etapas, mecanismos, processos e conexões), quais as estratégias adotadas para o alcance dos resultados, ou seja, articula os meios com os fins, estabelecendo dessa forma sua consonância ou incompatibilidade.

Uma vez que, esse tipo de avaliação se centraliza na análise dos processos e não nos resultados, inferimos que sua aplicabilidade é recorrentemente na fase da implementação de um programa/uma política. Este, focaliza os aspectos relacionados diretamente com a formação do programa/da política, enquanto está em funcionamento. Todavia, é desenvolvida durante o processo de implementação da ação avaliada.

Dessa forma, a avaliação formativa não se volta para a efetividade do programa, pois focaliza seus processos e mecanismos de execução. Tem como função maior acompanhar em que medida está sendo implementado. Atenta em responder, entre outras coisas, às seguintes questões: a) o público está sendo atendido de acordo com as metas?; b) o cronograma está sendo cumprido?; c) os recursos estão sendo executados com eficiência?

Dessa maneira, podemos inferir que a avaliação de processo se constitui em um instrumento disponível para diagnosticar possíveis falhas na implementação de um programa, no que diz respeito aos instrumentos, procedimentos, conteúdos, métodos e adequação ao público alvo. Objetiva, portanto, o seu aperfeiçoamento, por meio da interferência direcionada para aspectos intrínsecos. Essa modalidade de avaliação tem por objetivo “[...] fazer as coisas certas” (FARIA, 1999, p. 46).

Nesta direção, vejamos o quadro 02, que segue logo abaixo com algumas definições da avaliação de processo ao longo do tempo, a partir de diferentes autores.

Figura 2: Quadro de Embasamento Teórico, Metodológico da avaliação de Processo.

<b>QUADRO DE EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLOGICO DA AVALIAÇÃO DE PROCESSO</b>	
<b>AUTORES</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<p>PRESSWAN e WILDAVSKY (1984)</p>	<p>Delimitam o início do processo de implementação no momento da transformação da política em programa, isto é, quando, por ação de uma autoridade, são exercidas as “condições iniciais” a implementação. Embora esses autores convergem nas dificuldades encontradas para distinguir a implementação da própria política e do programa.</p>

FIGUEREIDO, FIGUEREIDO, (1986)	Enquanto a avaliação de impacto diz respeito aos efeitos do programa sobre a população alvo, conforme tem apontado à literatura especializada. A avaliação processual representa chances a monitoramento dos processos responsáveis pela produção dos efeitos esperados, tanto quanto da própria dinâmica do curso das decisões e atividades meios, sendo essa uma perspectiva bastante promissora.
LESTER (1987)	A implementação refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto, para outros a implementação não se confunde com o produto, sendo basicamente um processo de uma série de decisões e de ações postas pela autoridade [...] central.
RICO (2007)	Os estudos da avaliação do processo de implementação são uma subárea específica da pesquisa de avaliação de processo de implementação de política que, dentre outros tipos, inclui a avaliação de processo.

**Fonte:** Presswan e Wildavsky (1984) Figueredo, Figueredo (1986) Lester (1987) Rico (2007).

É possível [...] identificar na literatura especializada pelo menos três dimensões nos modelos de análise do processo de implementação, conforme mostra o quadro a seguir.

Figura 3: Quadro das Dimensões de análise da implementação.

1ª Dimensão	2ª Dimensão	3ª Dimensão
A primeira dimensão trata das relações entre o desenho ou a formulação da política, de um lado e os formatos que os programas adquiriram ao final do processo, de outro.	A segunda dimensão é a temporal e seus efeitos diferenciados no tempo sobre a organização em que se processam sobre os atores que implementaram (resistências e adesões) e as modificações das condições iniciais.	A terceira refere-se as condições que propiciam ou entravam o processo de implementação.

**Fonte:** NEPP (1995).

Diante dessas três dimensões, foi que perseguimos a construção do processo de avaliação da implementação do ProJovem Urbano na cidade de Natal referente ao período 2008 a 2012, com foco na dimensão da qualificação profissional.

### **2.2.1 Compreendendo as implicações dos conceitos na pesquisa**

A medida que nos propomos realizar uma avaliação do processo de implementação na dimensão qualificação profissional do ProJovem Urbano no município do Natal entre 2008 e 2012, nos submetemos à obrigação de debruçar-nos sobre as atividades meio que o viabilizaram o tanto quanto às atividades fim e à execução propriamente dita, antes que se torne rotineira (DRAIBE, 2001).

A partir deste propósito, Draibe (2001) mostra que as políticas ou os programas têm vida. Nascem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam e, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo, um processo de desenvolvimento, de maturação e, alguns deles, de envelhecimento ou decrepitude. É esse ciclo (ou alguns de seus momentos) que constitui o objeto das avaliações de processos.

A materialização das políticas e os programas aderem indiscutivelmente, carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas por pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de forças, de embate, de conflitos, que se sucedem e se “resolvem” ao longo do tempo. A implementação ocorre na fase do processo de políticas públicas em que as decisões de política pública se traduzem em ações (SOUZA, 2014, p. 98).

Desta forma, as avaliações de processo tornam-se ainda mais completas, uma vez que, ao se apoiarem em conceitos e em modelos de análise capazes de captar o sentido e a lógica de programas movidos por interesses, conflitos, eventuais negociações. O processo de implementação das políticas públicas repousa em orientação e preferências, envolve cálculos, estratégias, escolhas e decisões por parte dos atores que conduz e o implementam ou dele se beneficiam. De outra maneira, pode-se identificar, em cada política ou programas, suas estratégias de implementação, constituída por decisões acerca de características ou dimensões de processo, tais como: temporal, os atos estratégicos a serem mobilizados durante os diferentes estágios da implementação do programa, os subprogramas e estágios concebidos como via para tal implementação. Em linhas gerais, a avaliação de processo é considerada completa quando é capaz de avaliar as estratégias que orientaram a implementação

elucidando-as em que medida tiveram ou não êxito, se garantiram ou não o sucesso do programa.

Acerca das referidas estratégias, desenvolvermo-las a seguir explicitando do que trata cada uma:

a) *Dimensão temporal* - resguarda-se a temporalidade das ações, escolha que, em princípio, corresponde a previsões políticas quanto aos apoios e resistências que enfrentará o programa. Em geral as alternativas polarizam-se entre estratégias incrementais e estratégias de choque. A primeira estratégia diz respeito a um longo período, mediado por vários estágios e que tem como meta assegurar as alianças ou coalizões capazes de vencer as resistências. Quanto à estratégia de choque, diz respeito ao incremento da implementação, supõe-se, “ingredientes” como, a surpresa, e medidas, tais como o insulamento burocrático dos que têm poder decisório, que sejam capazes de vencer as resistências esperadas e inibir o surgimento de novas.

b) *Dimensão dos atores* – detém-se aos atores estratégicos, o avaliador enfrenta questões do tipo: quais são os atores que sustentam o programa? Entre estes, existiram alguns especiais quanto a mobilização para apoiar o programa? Outros, tanto quanto importantes, foram desprezados e ou esquecidos e tal decisão tenha significado um erro estratégico dos que possuíam poder decisório? Avaliador;

c) *Dimensão parceria e rede de apoio* – referem-se aos grupos de interesse, aos parceiros e as redes de apoio que estão relacionadas diretamente com a implementação, e dentre eles estão, os produtores e consumidores da política ou do programa em questão. Podemos localizá-los desde os beneficiários até os atores.

Portanto, uma pergunta é recorrente: o que se avalia ao se avaliar a implementação? De forma contundentemente, Draibe (2001, p. 30), identifica os fatores facilitadores e os obstáculos que operaram ao longo da implementação e que condicionaram positivamente ou negativamente, o cumprimento de metas e de objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados. Partindo desta perspectiva, é que aferiremos o processo de implementação do ProJovem Urbano no município de Natal, tomando como recorte avaliativo a dimensão qualificação profissional deste programa.

### 3. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E O LUGAR DOS JOVENS E DO PROTAGONISMO JUVENIL

No momento em que se inicia o ingresso na sociedade ampla, o jovem descortina condições e possibilidades de existência que o tornam consciente tanto das condições reais como das emergentes. Daí a organização do seu comportamento em termos às vezes radicais onde se instaura a relação de negatividade com o presente. A princípio esta consciência é inestruturada, vaga, mas pouco a pouco ela pode adquirir um alto grau de consistência (IANNI, 1963, p. 159-179).

As investigações a respeito da categoria juventude vêm ganhando cada vez mais espaço no campo das pesquisas científicas, notadamente, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Sua realização elucida questões pertinentes que dão visibilidade ao universo juvenil. A esse campo que se descortina, consideramos como elemento motivador a estreita coadunação ao contexto de desigualdade presente no país.

De acordo com Projeto Político Integrado (PPI) do PJU, a juventude é considerada um dos segmentos mais vulnerabilizados por parte do Estado brasileiro<sup>6</sup>, que, além de marcar a trajetória histórica do Brasil, apresenta-se, hoje, de maneira atualizada e com um maior aprofundamento no contexto do capital tardio.

Considerando o receituário neoliberal ou as diretrizes da ideologia neoliberal, o Estado deve ausentar-se e não intervir nas ações políticas e na execução dos serviços prestados à sociedade, como, por exemplo, saúde, educação, cultura entre outros. Adota-se o modelo de política pública focalizada em detrimento das políticas universais como forma de conter as desigualdades sociais geradas pelo sistema econômico. Assim, as políticas públicas coadunam-se ao fomento e à mobilização da sociedade civil e dos próprios pobres na construção dos programas sociais.

Em vista disso, nesta seção se abordará *a priori* a construção conceitual de jovem/juventude a partir do contexto social, cultural e biológico, considerando como parâmetro aquele adotado pelos organismos multilaterais para a formulação de programas e de ações voltadas para esses sujeitos. Percorremos também os antecedentes do protagonismo juvenil, observando o contexto social, político, econômico e, sobretudo, a reformulação das políticas públicas universais enquanto componentes motivadores.

---

<sup>6</sup> De acordo com Pesquisa Nacional por Amostragem (PNAD, 2003), o Brasil chega ao século XXI com duas questões a serem resolvidas: o analfabetismo e o desemprego. Os dados do ano de 2003 apontam 753,4 mil jovens analfabetos e três milhões desempregados. Verificaram-se ainda, no Brasil, 23,4 milhões de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, o que representava, aproximadamente, 13,5% da população total. As pesquisas mais recentes mostram que hoje 41% da população brasileira é composta de jovens (IBGE, 2010).

Diante dessas novas demandas e das contradições entre o capital e o trabalho, bem como dos interesses internacionais que se impõem para dar continuidade ao processo e reprodução, ampliação e concentração do capital, tomamos como referência o processo de acumulação capitalista, responsável pela articulação entre economia, política, social e o processo educacional.

É nessa conjuntura que a reforma educativa se implanta no Brasil a partir promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394/96. A educação de jovens e adultos – EJA adere lugar de destaque.

A implantação do PJU foi justificada pela agravante realidade da juventude em função do processo histórico de desigualdade social que marca o País. Esse segmento social foi transformado em um dos mais vulneráveis entre a população brasileira. Portanto, não poderia mais deixar de ter suas demandas desconsideradas pelo Estado.

Concluimos que a reforma da educação, durante a década de 1990, foi marcada por ambiguidades e contradições que atravessam as políticas educacionais. Percebe-se, sobretudo, uma lúcida sobreposição do interesse do capital quanto às políticas sociais. Inclusive, avança cada dia mais nas orientações e na reconfiguração da educação, seja ela educação de jovens e adultos ou na educação profissional.

### 3.1 DELINEANDO O CONCEITO DE JUVENTUDE

Considerada como uma fase de transição para a vida adulta, a juventude materializa-se como a última etapa do processo de socialização da pessoa humana, consubstanciada na flexibilização da relação familiar e na consolidação das responsabilidades e vínculos sociais, seja pelo acesso à universidade, ao mundo do trabalho ou quanto à criminalidade, o jovem extensiona a casa e adentra no âmbito do público.

A juventude é vista como a fase de transição em direção à autonomia da vida adulta e transcorre pela via das contradições. A maior delas talvez seja a própria situação juvenil: etapa da vida em que a pessoa já alcançou as condições físicas e biológicas para assumir certos papéis e funções que ainda lhe são negadas pela sociedade.

Nesse sentido, Souza (2006, p. 23) considera que:

[...] a juventude já foi apontada pela sociologia como uma fase de “suspensão da vida social”, em que os jovens ainda não exercem as funções produtivas e reprodutivas e não tem acesso ao poder, momento de negação do pleno usufruto de direitos e da total responsabilização pelos deveres sociais.

De igual modo, ainda no campo da sociologia, juventude também já foi definida como uma situação de “moratória” havendo certa relativização das normas sociais sobre o comportamento dos jovens, facultando a possibilidade da experimentação (ABRAMO, 1994).

Para o campo físico-biológico<sup>7</sup>, os primeiros estudos são do autor alemão Flitner<sup>8</sup> (1967). Nesse período, a idade aparece como uma forma de identificação importante. A idade juvenil/jovem apresenta-se como uma definição análoga ao que se referia a um período pós-adolescência, entre 15-17 anos, e um limite que variava com a entrada no que seria definido como mundo adulto (CASTRO, 2009).

A ideia de identificar se uma população era considerada jovem parte do corte etário na década de 1960, como os estudos de Stoetzel<sup>9</sup> (1968) sobre os jovens na sociedade japonesa. O autor define como jovens “indivíduos” de uma determinada faixa etária e os analisa a partir de recortes como ciclo de vida e comportamento.

A respeito das definições sobre juventude no campo da sociologia e no campo etário, Santana (2009, p. 2) diz o seguinte:

Apesar de todos os esforços empreendidos em diversos setores das Ciências Humanas, as definições de juventude giram em torno de dois critérios principais, de difícil equacionamento: o etário e o sociocultural. É ponto consensual que juventude é mais do que uma faixa etária, pois, se assim não fosse, seria impossível a utilização do termo em casos como “Juventude Comunista”, “juventude do samba” e outros sentidos atribuídos na vivência cotidiana. O marco etário está presente nas definições, mas é tão e somente seu ponto de partida. A partir do recorte etário complementa-se a definição por meio do componente sociocultural.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Sposito (2004) ratifica que “[...] a tensão original não se resolve, pois a juventude é simultaneamente um momento no ciclo de vida assim como um modo de inserção na estrutura social”.

O corte etário de 15 a 24 anos, adotado por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde – OMS a UNESCO, pretende homogeneizar o conceito de juventude a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecido internacionalmente, e limite máximo de término da escolarização formal básica (ensino básico e médio). Alinhando-se a essa mesma perspectiva conceitual sobre juventude, a Organização

---

<sup>7</sup> Respalda-se na ideia do corte etário. Ver (CASTRO, 2009).

<sup>8</sup> Ver. FLITNER, A. Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a juventude. In: BRITTO, S. (Org.). **Sociologia da juventude: I – da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

<sup>9</sup> STOETZEL, J. Os jovens na sociedade japonesa: uma identificação demográfica. In: BRITTO, S. (Org.). **Sociologia da juventude: I – da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

das Nações Unidas – ONU considera jovens entre 15 e 24 anos, e esse tem sido o imperativo na propagação e na criação das políticas públicas de juventude. Na particularidade brasileira, essa tem sido a âncora para as ações do Estado, seja no campo da legislação, nas políticas ou nos marcos legais. Nesse sentido, Santana (2009, p. 2) considera que:

As abordagens realizadas [...] definem a juventude como sendo a fase do ciclo de vida compreendida entre 15 e 24 anos de idade. Tais abordagens são insuficientes para a pesquisa histórica, não apenas pelo risco de anacronismo, mas também pelo fato de serem forjadas com a finalidade de planejamento e intervenção social, por meio da elaboração de políticas públicas.

Podemos então perceber que é questionável o critério que vem sendo adotando como limite de idade ao conceito de juventude, uma situação emblemática que ratifica a nossa discussão é a criação da Lei nº. 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE<sup>10</sup>. Esse delinea do ponto de vista etário o que é ser jovem no Brasil.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. § 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013, p. 09-10).

Outro desdobramento que legitima esse referencial etário, antecedente à legislação mencionada, é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, a propósito, objeto de investigação desta pesquisa. De acordo com o projeto político integrado desse programa, a categoria juventude compreende:

[...] a fase de maior energia, generosidade e potencial para engajamento. Portanto, um programa dirigido aos jovens deve tomar como seus, tanto os desafios que estão sendo colocados para essa geração, quanto sua forma inovadora de encontrar respostas aos problemas sociais, chamando-os permanentemente para o diálogo e para a participação cidadã (BRASIL, 2008, p. 11).

Para esta pesquisa, consideraremos o conceito de juventude a partir do enfoque etário, considerando jovem o sujeito com idade entre 15 e 29 anos, perspectiva usada pelo ProJovem

---

<sup>10</sup> Foi criado a partir da mesma lei do Estatuto da Juventude, todavia apresenta-se como um desdobramento importante, haja vista as competências da União, estados e municípios na implementação da Política Nacional de Juventude.

para delimitar seu público alvo. Dessa maneira, elucidamos uma das primeiras categorias abordadas neste capítulo, à juventude.

### **3.1.2 O percurso histórico do protagonismo juvenil**

A partir da construção teórica e conceitual sobre juventude(s) que nos empenhamos a construir nesta seção, ancoramos as subseções do subcapítulo, no tocante ao protagonismo juvenil, uma vez que “[...] a eficácia da reflexão é maior quando realizada com base em situação concreta” (SANTANA, 2011, p. 1). O limiar do século XXI apresentou alguns desdobramentos de uma série de fenômenos sociais, econômicos e políticos que se originaram ou se tornaram evidentes após a segunda metade do século passado.

De acordo com Guedes (2007, p. 28), “[...] no aspecto econômico-político ocorrido a partir da década de 1970 anunciam uma reestruturação das relações capitalistas internacionais”. Avançando nesse sentido, Silva (2002) analisa que:

Tal situação expressa uma alteração na conjuntura configurada no pós-Segunda Guerra Mundial, que até aquele momento era caracterizada por um pacto de equilíbrio entre capital, trabalho e Estado, em que o último, num movimento pendular, na maioria das vezes em benefício do capital, fazia a negociação e apoiava as relações dos dois primeiros, sempre no interesse do desenvolvimento econômico e na expansão da acumulação capitalista.

É, portanto, a partir da crise do modelo econômico do pós-guerra, quando a economia mundial entra em recessão, que as ideias neoliberais passaram a ser mais divagadas. Esse cenário desencadeou-se efetivamente na segunda metade do século, representado por um longo período de expansão que se estendeu de 1945 a 1975, tendo como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder (HARVEY, 1993). Neste sentido, Silva e Azevedo (2012) sublinham, dentre essas práticas, o taylorismo/fordismo, baseado na produção em massa de mercadorias e estruturado por meio de uma produção homogeneizadora e amplamente verticalizada.

Silva e Azevedo (2012, p. 252), fundamentados nos estudos de Schaff (1995), mostram ainda que a sociedade informacional e global se desloca da possibilidade de um progresso científico a serviço de toda humanidade, como um bem comum, para atender aos preceitos que interessam basicamente ao capital. Essa ideologia define um modelo de política que se submete ao mercado, no qual os grandes atores são as empresas globais, que determinam um quadro obsoleto para os que estão à margem do poder, conforme discute Santos (2004).

Nesse novo cenário econômico, o papel do Estado-Nação, foi redimensionado, o mercado global articula novas formas de poder, no qual o nacional, o regional e o local são colocados a serviço do novo modelo econômico global transnacional e transcultural. Seguindo essa lógica hierárquica de cima para baixo, em que as instâncias distintas tomam como parâmetro as novas formas de poder globalmente construídas. Por conseguinte, impõem dificuldades em vislumbrar um projeto de que pleiteie o bem comum com os direitos universais plenamente respeitados. Alguns estudiosos, no entanto, elucidam particularidades importantes, dentre as quais a “ressurreição” do sujeito.

Nesta direção, Jameson (2001 apud GUEDES, 2007), acerca do debate das particularidades assumidas pela sociedade pós-moderna, mostra que um dos pilares do discurso do pós-modernismo é o resgate do sujeito<sup>11</sup> na sociedade contemporânea. Fazendo eco a essas palavras, Carvalho e Noma (2011, p. 180) afirmam que, do ponto de vista neoliberal,

A regulação social neoliberal coloca um freio na expansão da universalização, de modo que o modelo de política pública adotado abandona a dimensão da universalidade e faz a opção pela focalização nos pobres, para contrabalançar as desigualdades socioeconômicas geradas pelas relações sociais capitalistas.

Em face ao exposto, identificamos as razões de os países submeterem-se às reformas que foram realizadas na década de 1990, conforme mostraram os estudos de Borón (2003). Discutindo as políticas sociais e o neoliberalismo, Draibe (1998, p. 92, grifo do autor), em seus estudos, sinaliza com a compreensão de que a superação das desigualdades socioeconômicas é uma necessidade e uma condição para a estabilidade política:

Mas a eliminação da pobreza, a diminuição dos graus mais gritantes de desigualdades e a ampliação do acesso das camadas desfavorecidas aos benefícios do crescimento econômico *constituem também condição da estabilidade política*. Em outros termos, a estabilidade dos ajustamentos estará comprometida se os piores desequilíbrios sociais não forem eliminados, antes mesmo de se transformarem em desequilíbrios políticos.

Observamos que as políticas focalizadas tornam-se condição indispensável para a amenizar a pobreza e, por conseguinte, garantir estabilidade política. Conforme Carvalho e Noma (2011, p.180) têm-se:

Como agravante, nas políticas públicas neoliberais, os conflitos de classes e a conseqüente demanda coletiva por cidadania e igualdade são retirados da arena política e pública. Há a substituição da experiência social de conquista histórica dos direitos por agenciamentos da solidariedade privada, por intermédio de formação de redes de serviços sociais mediados pela lógica do mercado e pelas relações de

---

<sup>11</sup> Para efeito de interpretação, entende-se sujeito a partir do conceito de jovem construído no item 2.1.1.

benemerências, o que reinscreve o domínio privado como medida de todas as coisas. Assim, o que caracteriza as políticas sociais neoliberais é que estas, ao promoverem a regulação social, atuam nos limites do ajuste econômico e social necessário para a reprodução das relações sociais capitalistas.

Nesse cenário, as políticas públicas são atreladas ao fomento da mobilização organizada da sociedade civil, inclusive segmentos pobres na construção dos programas sociais (IVO, 2006). É a partir deste entendimento que os direitos (universais) são compreendidos como obstáculos à recuperação fiscal do Estado e impeditivos da modernização econômica dos países seguidores desse ideário.

Telles (1998) também compreende que “[...] os direitos tornaram-se também resultado da atividade do indivíduo, que deve, ele próprio, assegurá-lo”. O sujeito que até então era portador de direitos, adenda também a condição de beneficiário, que contribui, participa e que, sobretudo, beneficia a si e aos outros. Para Carvalho e Noma (2011, p. 11), essa argumentação parte do seguinte propósito:

[...] é produzida para negar a apatia e o conformismo juvenil e para afirmar a disposição da juventude em participar não dos tradicionais sindicatos e partidos, mas de novas formas de política. As novas formas, com frequência, não são nomeadas explicitamente como políticas, mas como “públicas”, “sociais”, “comunitárias”, “atuais”, “coletivas”.

Com isso a nova designação das políticas públicas, perde espaço para o surgimento de ações governamentais, e que, para materializar-se, passa a depender principalmente da participação da sociedade.

A mola mestra das políticas neoliberais, de acordo com Costa (2000, p. 20),

[...] é a de que um grande projeto de transformação na sociedade, obrigatoriamente, redunde em autoritarismo e heteronomia, com a presença de estruturas hierárquicas e condutas individuais controladas pelo coletivo. Por outro lado, pequenas preocupações e intervenções, limitadas ao cotidiano e sem grandes objetivos de mudanças, resultam em pluralismo, autonomia, respeito ao indivíduo, enfim na democracia.

Essa ideia se configura em descaracterização da ação política, o duplo sentido de passividade/atividade possibilitando a expansão da atual noção de solidariedade para todos os meandros da existência e sua imposição como dever de cada indivíduo (SOUSA, 2006). De acordo com Carvalho e Noma (2011, p. 8),

Essa perspectiva de participação e propagação da solidariedade não expressa às dificuldades estruturais e políticas preexistentes e cria o irrealismo de se apelar para recursos dos próprios jovens, quando se trata, essencialmente, de pessoas que necessitam desses recursos.

A década de 1990 foi um momento áureo do protagonismo juvenil. A propósito, foi nesse período que ocorreram significativas mudanças no campo político e econômico, aspectos já discutido anteriormente, apresentando-se assim, como uma conjuntura favorável ao desvelamento e acomodação do jovem.

De acordo com Souza (2006, p. 68):

O marco inicial do discurso dos organismos internacionais sobre a juventude pode ser localizado, no entanto, no ano anterior: 1985, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz” (Resolução 34/151 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1979). Os temas principais do discurso já estavam presentes na Resolução da Assembleia Geral, de novembro de 1985, que recomendava aos governos, órgãos das Nações Unidas e organizações não governamentais, em particular as organizações juvenis, que se esforçassem em aplicar as então firmadas “diretrizes para a planificação de novas medidas e adoção de medidas complementares adequadas na esfera da juventude”.

A concepção de protagonismo juvenil difundida por organismos multilaterais não é uma atitude fortuita, vem fundamentada, filosófica e ideologicamente, nas análises teóricas dos intelectuais que discutem o surgimento da chamada sociedade pós-moderna. . Gonzalez (2007, p. 52), ao se referir sobre protagonismo juvenil.

Explicita que a lógica neoliberal é deixar ao indivíduo singular a tarefa de melhor descobrir quais são seus interesses para incumbir-se de um processo social em que todos podem igualmente participar e encontrar o resultado satisfatório. O que se postula é que os jovens devem ser direcionados ao protagonismo para o desenvolvimento da sociedade, mediante seu engajamento em projetos e programas sociais, com ênfase no voluntariado

Embora haja nessa concepção um tributo aos jovens em suas potencialidades, a ela se sobrepõe a responsabilidade para o enfretamento direto com os problemas sociais instaurados em âmbito macro e as estratégias de empoderamento<sup>12</sup> são escamoteadas por meio de práticas que viabilizam os projetos societários hegemônicos, maestrados por governos que se encontram submersos ao receituário do mercado. Ainda nesse sentido, Ivo (2008, p. 177) faz eco, com a seguinte proposição:

A participação dos jovens pobres atenderia a uma agenda de interesses pessoais “[...] numa manipulação estratégica e autoritária sobre a pobreza, como condição de legitimidade e do consentimento [...] para recriação de uma base de legitimidade personalista e, portanto, antidemocrática”.

<sup>12</sup> Palavra de origem inglesa que, de acordo com o dicionário Oxford (1996), possui os seguintes significados: 1. authorize, license (autorizar, permitir) 2. give power to; make able, empowerment a (dar poder a, tornar possível). É bom ressaltar que a palavra empoderamento é reeditada por Paulo Freire numa perspectiva completamente diferente. Para o educador, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer. Fica perceptível o sentido estritamente adotado nas políticas públicas brasileira para juventude.

O protagonismo juvenil certifica aos jovens o predicativo de “atores sociais”, sujeitos de novas relações e novos segmentos. Nessa direção, estudos relativos ao adjetivo ator social garantem que, mesmo assim, o lugar do jovem não é alterado como alvo das políticas públicas, entretanto perpassa a contradição entre o real e o ilusório para outra dimensão que, *a priori*, encontra-se velada. “O encobrimento da contradição é também uma tentativa de assegurar a coesão do discurso e de forjar o consenso, anulando a possibilidade do surgimento de uma contraposição (LEITE, 2003, p. 155).”

Compreendemos que os termos autonomia, cidadania e competência, enaltecidos como parte do discurso do protagonismo juvenil, estabelecem uma relação direta com a sobrevivência do sujeito, haja vista esse protagonismo se consubstanciar por um ator social que atua em um enredo (sociedade) cuja pretensão é quer resguardar os direitos básicos, especialmente em relação ao mundo do trabalho. Assim, desponta como refúgio para os jovens, diante de uma sociedade sem o mínimo de garantias em desenvolver as próprias habilidades. Desta forma, para a análise que esse trabalho se propõe, inferimos que o discurso velado no protagonismo juvenil transcende as ações afirmativas por parte do Estado, mas adere às medidas paliativas.

### **3.1.3 Reforma educativa, políticas públicas e as agências multilaterais**

Partindo do contexto social, político e econômico ensaiado acima, propomo-nos, por ora, debater sobre a centralidade da educação em meio a todas essas mudanças conjunturais ocorridas na sociedade a partir da metade do século XX. Inicialmente, compreendemos que, diante das novas demandas e das contradições que surgem entre o capital e o trabalho, bem como dos interesses internacionais e nacionais que se impõem para dar continuidade ao processo de reprodução, ampliação e concentração do capital, enxergamos como referência que o processo de acumulação capitalista, é o responsável pela articulação dos interesses internos e externos frente a economia, a política, ao social e ao processo educacional (FIGUEIREDO, 2001).

Segundo Vieira (1992, p. 15-23):

As proposições relativas à política social atendem a um determinado Estado, a uma determinada classe social, a uma determinada ação política e, embora a política econômica e a política social estejam intimamente relacionadas com a evolução do capitalismo e vinculam-se, portanto, à acumulação do capital, há um predomínio da política econômica sobre a política social.

Endossando essa ideia, Finkel (1990, p. 6) considera que esse processo é necessário,

Pois o Estado está cada vez mais envolvido no processo de acumulação não apenas para proteger, mas também para criar as condições dessa acumulação, na medida em que ela não é um processo natural e está mediada pelas relações sociais conflitivas, não apenas entre capital e trabalho, mas também entre as diferentes frações do capital, pois é preciso que o Estado assuma a tarefa de harmonizar os distintos interesses em competição, legitimando ao mesmo tempo a ordem social.

As “questões sociais”, sob o ponto de vista da doutrina desenvolvimentista<sup>13</sup>, repousam sobre a formação e reprodução da força de trabalho para o capital. Vieira (2001, p. 18-20) afirma que no Brasil não existem políticas sociais, mas serviços setorizados, emergenciais. Ainda nesse sentido, Vieira (2001, p. 18-20) discorre que:

Governo instável, com baixa hegemonia, com baixa capacidade de controle das mentes e, sobretudo com baixo consenso, exhibe políticas sociais e políticas econômicas muito fugazes, extremamente rápidas por causa da recomposição permanente da classe dirigente, que lá está. [...] Na realidade e não no papel dos planos brasileiros, a política de saúde, a política de habitação popular, a política de educação, de assistência, de lazer, de condições de trabalho não formam um todo com alguma coerência. Por isto, educação não se articula com saúde e alimentação.

No que diz respeito à política educacional ou à educação, as primeiras ações voltadas para essa área em âmbito internacional, porém, com influência direta na particularidade Brasileira, datam de 1971, 1975 e 1980, todas protagonizadas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Em 1995, surge um documento intitulado de Prioridades y Estrategias para educación: Estudio setorial del Banco Mundial, no qual estava a síntese dos seus principais estudos realizados pelo BIRD. A razão desses estudos estava sustentada na argumentação de que era necessário conhecer as particularidades de cada país como garantia da eficácia dos financiamentos.

Concomitantemente, surge o programa de missões econômicas para países. Esse programa auxiliava a implantação de políticas de desenvolvimento econômico. Para Figueiredo (2001, p. 68).

A defesa à implementação das missões é de que elas “Colaboram com os governos na análise e formulação dos programas e políticas de desenvolvimento econômico, e proporcionam também a informação básica necessária para fixar a estratégia do próprio Grupo do Banco no que se refere ao volume de suas operações de financiamento e aos setores e áreas a que se destina esse financiamento de acordo com as prioridades econômicas e sociais”.

---

<sup>13</sup> Ver LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Ideologicamente, esses estudos estariam ligados contundentemente às estratégias para conter o crescimento populacional e, conseqüentemente, administrar a pobreza. E, para isso, articula-se o bem-estar ao desenvolvimento econômico, como forma para dissimular as contradições inerentes ao processo de acumulação.

Nessa esteira, o Banco Mundial protagonizou a fomentação à formação de profissionais nas tarefas propriamente técnicas, o que conseqüentemente, passou a ser prioridade uma vez que:

A criação de uma Faculdade de Letras numa região subdesenvolvida e primitiva pode supor uma perda total, mas o estabelecimento de uma escola secundária técnica numa economia em expansão, que dispõe de capital mas não de mão de obra qualificada necessária, pode dar resultados sumamente satisfatórios. Um projeto desta índole, executado na América Latina, produziu uma rentabilidade anual de 50%. Cabe ao BIRF determinar em cada caso exatamente qual será o tipo de educação que mais contribuirá para o crescimento econômico sólido e escolher, em conseqüência, o investimento mais apropriado. Não financiamos no passado, e não financiaremos no futuro, projetos educativos que não estejam relacionados diretamente com o crescimento econômico (MCNAMARA, 1974 apud FIGUEIREDO, 2005, p. 75).

Em 1973, no famoso discurso de McMamara em Nairóbi, surge o reconhecimento do papel fundamental do capital humano, legitimando as teses neoclássicas de T. W Schutz, a famosa teoria do Capital Humano<sup>14</sup>, que parte do princípio de que a educação e a técnica poderiam impulsionar o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos à condição de desenvolvidos. Intercambiando do contexto internacional para a particularidade brasileira, Dourado (2002, p. 238) diz que:

É notório o papel que esses organismos exercem no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

Para Frigotto (1993), a educação não apenas transita conhecimento para o mercado, mas também articula e desarticula outros conhecimentos para que os interesses dominantes se mantenham. Acrescenta ainda que, “[...] a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 1993, p. 44). Em suma, o translado da política educacional para uma política regulatória da pobreza, manifestada pela

---

<sup>14</sup> O conceito de “capital humano” emergiu a partir da noção de “satisfação das necessidades básicas”, definindo-se como a acumulação de conhecimentos e de aptidões das pessoas. Portanto, a formação do “capital humano” requeria investimentos em educação, os quais reduziriam a pobreza e gerariam o bem-estar social.

educação, sob a tutela da teoria do capital humano, camufla os reais problemas sociais, uma vez que sua legitimação se dá pelo aumento da mais valia obtida pela mediação da maior força de trabalho.

A crítica ao Estado intervencionista, efetivada pelos partidários do neoliberalismo, e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado (DOURADO, 2002, p. 235).

Em decorrência da promulgação da Constituição Federal de 1988, foram elaboradas Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas Municipais, um marco inovador no processo de democratização e autonomia das escolas brasileiras (GAJARDO, 1999). Foi nessa conjuntura, que a reforma educativa<sup>15</sup> foi implantada no Brasil a partir da promulgação da LDBEN 9.394/96. Essas iniciativas marcaram a política educacional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995, atendendo, dessa forma, aos quatro eixos da reforma educativa em sintonia com os interesses do governo ao modelo neoliberal.

A defesa para a implementação desta reforma, parte da ideia da modernização e racionalização do Estado, credenciando a globalização à responsabilidade em superar as mazelas<sup>16</sup> do mundo contemporâneo. Nesse sentido, Cardoso (1998, p. 15) assegura que

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais [...]. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo.

Como podemos perceber, a ideia era que o Estado deveria adaptar-se ao passo da globalização, e que para tal deveria haver o enxugamento estatal e a privatização de bens e serviços, em que a reforma do Estado é entendida como a superação de uma concepção do Estado assistencialista e paternalista e se isso ocorreria pela concessão da produção dos bens e serviços prestados à população a esfera privada (CARDOSO, 1998, p. 15). Bresser Pereira (1998, p. 33), ainda nessa linha de raciocínio, defende novas formas de organização e gestão do Estado, tangenciada por uma administração pública de cunho gerencialista, demarcando

---

<sup>15</sup> No conjunto de reformas, é importante destacar que, assim como o processo de Bolonha está para a educação superior, é possível identificar que o conjunto de medidas decorrentes do processo de Copenhague influenciou as reformas voltadas à educação profissional.

<sup>16</sup> De acordo com Dourado (2002, p. 235), as mazelas são: desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico.

como setores do Estado moderno, o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado.

A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem, nesse projeto, o setor de serviços não exclusivos, os quais o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (não governamental)” (DOURADO, 2002, p. 236).

As consequências no campo da educação, a partir de tal lógica, implicam alterações consubstanciais, no que se refere à organização jurídica das instituições educativas como, por exemplo, novos processos de regulação e gestão e formatos de privatização na arena educacional (DOURADO, 2002). Os estudos de Gajardo (1999) enfatizam que as reformas educativas se encaminharam para a reorganização institucional e para a descentralização da gestão administrativa, financeira e pedagógica, fortalecimento da autonomia das escolas, no que concerne às ações pedagógicas, curriculares e financeiras, de melhoria da qualidade e da equidade, para profissionalização docente e para outros investimentos em educação.

É importante ressaltar que tanto a educação como todas as instituições ligadas diretamente ao Estado deveriam se submeter ao ideário da reforma. Corroborado nesse sentido, Zanardini (2007, p. 253) discorre o seguinte:

[...] ao propor a reforma do Estado a partir da retomada dos ideais do liberalismo, propõe-se também a reforma das instituições que estão a ele articuladas. Afinal, se o Estado está em crise, estão em crise seus componentes e as ações que por ele são implementadas.

A protagonização dessa reforma ficou incumbida à Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial enquanto agentes multilaterais a interlocução da agenda brasileira. Esses, além de negociarem empréstimos em grande parte do mundo, desempenharam o papel estratégico de orientação e de reestruturação socioeconômica dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SILVA; AZEVEDO, 2012).

Os estudos de Ianni ressaltam que essas instituições, como o FMI e o Banco Mundial, “[...] têm sido capazes de induzir, bloquear ou reorientar políticas econômicas nacionais [...]” (1993, p. 130), a exemplo do que aconteceu no Brasil a partir dos anos de 1990, inclusive na educação.

De acordo com Brito (2001, p. 137):

Diante de propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõem a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais alguns princípios do Banco Mundial, entretanto, têm encontrado acolhida nas propostas educacionais. Entre estes, o princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Para conseguir atingir estes mecanismos concorrenciais, preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos.

Os estudos de Silva e Azevedo (2012, p. 253) corroboram nessa direção, explicitando que “[...] no delineamento desse Estado forte para o capital, identificamos que a sua atuação é redimensionada nos setores sociais, sobretudo, com os serviços públicos de educação [...] os quais seguem recomendações de uma política com enfoque neoliberal”. Para Coraggio (1996), a política proposta pelo Banco Mundial para a educação.

Indica como seu fundamento o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo escopo se centra na visão unilateral de custos e benefícios. Desse modo, tal concepção de política assenta-se: na defesa da descentralização dos sistemas (ênfase no localismo, desarticulação de setores organizados); no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios (programas de saúde e nutrição, por exemplo), onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações.

No tocante à educação profissional, os anos 1990 foram marcados pela criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, visando à integração do país no desenvolvimento em escala global por meio de um processo de formação voltada às novas tecnologias. Segundo os estudos de Oliveira (2003), a ideia de educação tecnológica veiculadas em 1994 pelos documentos oficiais do Ministério da Educação, como os que discutem a legislação básica (BRASIL, 1994), os quais reduzem a concepção à mera aplicação prática e não à formação humana, ou àquela que articula e integra o ensino médio propedêutico à educação profissional.

A escolarização passou a se pautar numa educação voltada para a vida produtiva e social, com isso, a proposta educacional em exercício passou a preparar o indivíduo para o trabalho no século XXI, dentro do modelo neoliberal, enquanto o conceito trabalho sofre, conseqüentemente, modificação para se adequar as novas realidades de mercado e às necessidades de acumulação capitalista.

Dentre dessa lógica, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequado à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida, direcionando os aparatos ideológicos, que preconizam o embricamento do processo educativo ao mercado de trabalho, firmando mais e mais os vínculos entre educação e trabalho. (SHIROMA, 2000:09).

Como também observa Oliveira (2003), outros aspectos da reforma educativa promovida a partir dos anos de 1990 também podem ser mencionados na particularidade da educação profissional, como a desarticulação do ensino médio integrado, respaldada no Projeto de Lei n. 1.603/96 e, posteriormente, por meio do Decreto n. 2.208/97.

Nesta direção, Novicki e Gonzalez (2003, p. 96) complementam que a partir do decreto nº 2208/97:

[...] os objetivos da educação profissional foram ampliados, pois, além do estreitamento da relação entre a escola e o mundo do trabalho, esta modalidade de ensino deve especializar, aperfeiçoar, atualizar e reprofissionalizar jovens e adultos trabalhadores. A educação profissional passou a compreender o nível básico, técnico e tecnológico. O nível básico não possui regulamentação quanto à carga horária, currículo mínimo e exigências de escolaridade, e é destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização dos indivíduos.

A adoção do modelo de competências<sup>17</sup> é um aspecto basilar na reforma da educação, haja vista, transversalizar todos os níveis de ensino. Portanto, é na educação profissional que adere maior ênfase, e esta adoção é perceptível na legislação educacional citada acima, uma vez que, a matriz teórica que fundamenta o modelo de competências, parte da perspectiva e das reflexões do educador francês Philippe Perrenoud, que considera a noção de competência com “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação e requer a sinergia de vários recursos cognitivos, dentre eles, está o conhecimento” (PERRENOUD, 1999, p.07).

Analisando o conceito de competência por este prisma, percebe-se que a mobilização de conhecimento é primordial para o desenvolvimento destas competências, todavia, ainda de acordo com o autor, não é o único recurso, apresenta que a ação de especialista é eficaz quando ele possui estratégias de ação adequadas a uma situação concreta.

---

<sup>17</sup> Conforme Hirata (1994, p. 128), a noção de competência nasce no discurso empresarial, e por isso é "marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores". A noção de competência, associada à crise da organização da produção baseada em postos de trabalho, corresponde a um modelo pós-taylorista de qualificação. Todavia, a exigência do desenvolvimento de competências aos trabalhadores não se reflete em compensação salarial. Se, por um lado, é cobrado um maior envolvimento do trabalhador nas estratégias de racionalização do trabalho na empresa, por outro, verifica-se um "estado instável de distribuição de tarefas".

A propagação das ideias sobre as competências no âmbito educacional é o resultado do estreitamento entre o mundo do trabalho e a escola. A instituição escolar tem sido cobrada quanto a sua eficácia, e a formação das competências, têm sido a meta de formação dos indivíduos. Os currículos da educação profissional estão assentados em competências que valorizam a formação estritamente para o exercício profissional. A máxima para este universo particular tem sido a seguinte “indivíduo competente é aquele que age com eficácia diante do inesperado”.

O planejamento curricular é baseado no modelo de competências e deve ser composto pelos seguintes componentes pedagógicos: identificação e definição de blocos de competências, e seleção de situações de aprendizagem (projeto e situações-problema) previstos nas etapas de formação (PERRENOUD, 1999). Já quanto as opções metodológicas devem contemplar projetos provocadores, desafios e problemas que proporcione aos alunos situações reais.

Deluiz (2001) afirma que a incorporação do modelo de competências na educação brasileira tem acontecido de forma diferenciada, em virtude de vários aspectos: ênfase no mercado ou no indivíduo; articulação/desarticulação com a educação geral e a formação profissional; definição de competências a partir de diferentes matrizes teórico-conceituais que orientam a elaboração dos currículos: condutivista/behaviorista, funcionalista, construtivista e crítico-dialética.

Assim, recorrendo reiteradamente aos estudos de Silva e Azevedo (2012, p. 254), dentro desse cenário, a educação, que estrategicamente é condicionada aos interesses do mercado, vem enquadrando-se na redefinição de uma nova concepção de sociedade global e informacional, adequando-se, assim, em seu caráter formador, aos interesses dominantes; tornando-se estereotipada e impeditiva. Isso porque os sujeitos não se apropriam do saber necessário para a sua formação humana, como vem acontecendo na educação do campo.

Trata-se, portanto, de uma educação que dá margem a uma nova concepção de formação de força de trabalho que prioriza a “[...] formação técnica, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica” (GANBOA, 2001, p. 99). Dessa maneira, uma vez “cooptada” pelo ideário da reforma, essa instituição escolar incorpora no seu *modus operandi* os princípios gerenciais, tomando como critérios: a eficiência, eficácia,

produtividade, empregabilidade<sup>18</sup> e competência, hospedando, dessa maneira, o ofício de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

### 3.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS DE 1990

A política de educação brasileira é marcada por uma dualidade no que se refere aos modelos de educação ofertados. Acontece que aos filhos dos trabalhadores o Estado ofereceu uma educação voltada para o atendimento à urgência do capital por mão de obra barata, ao passo que aos filhos das elites brasileiras era-lhes dada a oportunidade de continuidade dos estudos visando a galgar os melhores espaços no aspecto social e econômico (MOURA, 2006).

Na década de 1990, sob o entendimento que a escola está para o desenvolvimento de aptidões da vida produtiva, mencionada ao longo deste texto, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96<sup>19</sup>. A educação de jovens e adultos – EJA adere lugar de destaque, é tanto que lhe é reservado um capítulo exclusivo, cujo conteúdo, a propósito, explicita um retrocesso com relação à constituição de 1988, sobretudo pelo fato de referir-se à EJA como “[...] cursos e exames supletivos” (art. 38), retrocedendo à educação compensatória (VENTURA, 2001).

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12). Frente a essa mudança conceitual, percebem-se a partir daí alguns avanços nas ofertas de programas voltados para a EJA, muito embora os autores estudados enfatizem que ainda não há uma política de Estado para esse público em específico.

Mantendo-se neste sentido, Haddad (1998) considera que nos anos de 1990, precisamente no início do governo Collor, o ponto de inflexão começou a se delinear: surge o

---

<sup>18</sup> O conceito de empregabilidade refere-se às condições subjetivas de integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competências (MACHADO apud FIDALGO, 1999, p. 22).

<sup>19</sup> De acordo com Soares (2002), a Lei nº 9.394 de 1996 incorporou uma mudança conceitual ao assumir o termo “educação de jovens e adultos” em detrimento do termo antes denominado de “ensino supletivo”, reconhecendo que este é um campo complexo que merece uma atenção especial que não deve ser resumida a uma ação supletiva, mas sem sombra de dúvida deve ser enxergada como um direito social que carece de universalização para garantir a qualificação profissional dos sujeitos e dar-lhes condições de continuidade de estudos.

discurso de combate ao analfabetismo. Em resposta ao ano internacional da alfabetização, convocado pelo UNESCO, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC.

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização, através de comissões municipais, estaduais e nacional, envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

Sem a seriedade política devida e sem apoio financeiro, esse programa ficou muito mais no discurso do que propriamente nas ações concretas, o que naturalmente o levou ao esquecimento. As diretrizes do Ministério da Educação – MEC caracterizaram-se por incentivar outros setores do governo e da sociedade civil a assumir ações nessa área. Isso fez com que, entre outros problemas, as fontes de financiamento governamentais se dispersassem, desequilibrando a distribuição de recursos. A criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef, lei 9.424/96, tencionou ainda a linha exclusão da EJA, haja vista seus alunos não serem contemplados com tal recurso, ocasionado pela não inclusão da contagem do censo geral das matrículas, sob a alegação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de existir indisponibilidade dos referidos dados.

Após 10 anos de vigência do Fundef, esse é substituído pela Emenda Constitucional nº. 053/06 originou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, regulamentado pela Lei nº. 11.494/2007. Para melhor compreender, vejamos o quadro 05, com as principais características entre os respectivos fundos.

Figura 4: Quadro comparativo entre as fontes de recursos do Fundef e Fundeb.

<b>FUNDEF</b>	<b>FUNDEB</b>
Fundo de Participação dos Estados – FPE	Fundo de Participação dos Estados – FPE
Fundo de Participação dos Municípios – FPM	Fundo de Participação dos Municípios – FPM
Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS	Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS
Imposto Sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp	Imposto Sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp
Parcela de Recursos Federais	Imposto Sobre Transmissão <i>Causa Mortis</i> e doações de quaisquer bens ou direitos (ITCMD)

	Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA)
	Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural (cota parte dos Municípios) (ITRm)
	Recursos Relativos à Desoneração de exportações de que trata a LC n° 87/96
	Arrecadação de impostos que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência (cotas partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios)
	Receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados
	Recursos federais

**Fonte:** Adaptado do Manual de Orientação do Fundef e do Fundeb (2010).

Corroborando nessa direção, Marinho e Pacheco (2009) acrescentam que:

A promulgação da Lei 11.494/2007 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef foi uma conquista importante, demandada por mais uma década (1996-2007) por setores organizados da sociedade civil e pelos movimentos sociais defensores da ampliação efetiva do direito constitucional de educação para todos.

Assim sendo, por essas legislações, o eixo norteador dessa política de fundos seria o acesso e a permanência à educação básica, aliado a uma educação de qualidade, bem como à valorização dos profissionais da educação. Acrescenta ainda que, “[...] a qualidade do ensino e o financiamento se entrelaçam em face da vinculação de recursos à educação, necessitando, assim, de um regime de colaboração devidamente articulado entre os entes federativos” (FRANÇA, 2009, 01).

No que se refere especificamente à EJA no Brasil, essa também faz parte desse contexto dual ao passo que, historicamente, foi tratada de modo incipiente, tendo em vista que se procurou oferecer formação meramente técnica às pessoas que não tiveram acesso à educação básica na infância e/ou na adolescência. Diante desse formato, alguns estudiosos da área consideram que a intenção governamental, no que concerne à educação de jovens e adultos brasileiros, advindos de uma série de discontinuidades em seus estudos, foi a de dispensar uma educação pobre para os pobres (MOURA, 2006).

### 3.2.1 Discutindo a relação entre formação profissional e elevação da escolaridade

Inicialmente, é importante observamos que não é objetivo desta pesquisa aprofundar as discussões sobre o histórico da educação profissional no Brasil, uma vez que compreendemos que seus antecedentes possuem uma dimensão temporal além do ponto de partida da nossa discussão. Todavia, reservamo-nos a tal período, frente ao recorte temporal dado pelo delineamento metodológico que possui esta dissertação.

A promulgação da atual LDB 9.394/96 e em especial o Decreto nº. 2.208/97 regulamentou, até julho de 2004, a educação profissional partia da proposição de modernização do ensino profissional no Brasil, de maneira que pudesse no mínimo atender e ou acompanhar o avanço tecnológico e as demandas do mercado internacional, sobretudo nacional, e para tal exigia flexibilização, qualidade e produtividade. É a partir desse decreto, em que se separa a educação profissional do ensino médio, sob a justificativa de melhorar a qualidade do ensino, que se cria também o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, que teve como consequência uma educação profissional oferecida na sua grande maioria pela esfera privada.

A concepção da proposta para educação profissional conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva (MORAES, 1998). Assim, a educação profissional adere à condição de um processo permanente, seu público alvo é tanto alunos da escola formal (ensino fundamental, médio e superior) como também os trabalhadores em geral.

Art.1º A educação profissional tem por objetivos: I – promover a transição entre escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas. IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Em sintonia com esses objetivos, a organização da educação profissional passar a ser estruturada em articulação com o ensino regular e em tantas outras modalidades que contemple a educação continuada. Esse decreto<sup>20</sup> redefine a educação profissional:

---

<sup>20</sup> As principais medidas do Decreto 2.208/97 pode, assim, ser resumidas: desvinculação da educação profissional do sistema regular de ensino; extinção da integração entre educação geral e a educação profissional, resgatando a dualidade estrutural e a concepção taylorista-fordista, que desvincula o saber acadêmico do saber prático; destituição da responsabilidade do Estado, do custeio da educação profissional; elitização da formação do técnico com aumento do tempo para sua formação; impossibilidade do egresso do ensino técnico, sem ter concluído o ensino médio, ingressar no ensino superior; sucateamento da educação profissional, sobretudo

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio [...]; III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

A flexibilidade, de acordo com o parecer CNB/CEB 16/99<sup>21</sup>, é o princípio estruturante do ensino técnico que se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização de conteúdos, etapas e módulos e atividades nucleares, projetos, metodologias e gestão dos currículos (BRASIL, 1999, p. 34).

A partir do Decreto nº. 5.154/2004, foi criado o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) e, em decorrência disso, foram elaborados alguns programas significantes na EJA, quais sejam: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Entretanto, Kuenzer (2006) destaca que, muito embora sejam avanços em relação às ações anteriores, na verdade o que se consolida é uma miscelânea de iniciativas baseadas em programas distintos, praticamente de acordo com nível de inserção social.

Kuenzer (2007) conceitua essas questões a partir do conceito de “inclusão excludente e exclusão includente”. A autora discute que a inclusão das classes populares na cadeia educativa por meio de uma educação fragmentada desvinculada de uma formação científica e na cultura geral, promove a inclusão de forma excludente. Assim, o tipo de educação ofertada às classes populares cumpre o fim de capacitar para o exercício de funções precárias, que dificilmente propiciarão a aquisição de conhecimentos que possibilitem a obtenção de postos de trabalho com condições dignas e em posição de liderança. De outro modo, esse processo de exclusão acaba provocando a inclusão dos sujeitos em postos necessários para a manutenção da reprodução capitalista, a exemplo de atividades ligadas ao artesanato com o modo de produção flexível.

Ao que diz respeito ao ProJovem “Original”, esse foi criado pela Medida Provisória nº. 238, de fevereiro de 2005, com o objetivo explícito no documento de criação de elevar o grau de escolaridade por meio da conclusão do ensino fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária, tendo em vista a inserção cidadã (BRASIL, 2005, art. 1º).

---

devido à instituição do ensino modular da implantação do nível básico, que prescinde de escolarização prévia, da desintegração entre ensino acadêmico e o ensino profissional.

<sup>21</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Esse programa é voltado para jovens com idades entre 18 e 24 anos, que tenham concluído a quarta série do ensino fundamental (atual 5º ano), não tenham concluído a 8ª série do ensino fundamental (atual 9º ano), e não tenham vínculo empregatício formal.

Outro programa criado no governo Lula é o PROEJA, o qual foi criado por meio do Decreto Federal nº. 5.840/2006. Por abranger a perspectiva da integração entre educação profissional e educação propedêutica, voltado diretamente para a classe trabalhadora (pessoas com 18 anos ou mais), pode ser considerado como um dos programas que mais se aproximam das reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais para a educação profissional na EJA. Essa integração é apresentada da seguinte forma no decreto:

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, [...].

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, [...]. (BRASIL, 2006, art. 1º).

Também consta nesse decreto a obrigatoriedade de oferecimento de vagas no âmbito da rede federal de educação tecnológica, que a princípio foi de 10% das vagas oferecidas. Essa obrigatoriedade representa um marco na Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ao passo que essas instituições anteriormente não trabalhavam com a modalidade de educação de jovens e adultos.

A partir dessa reestruturação da educação profissional, protagonizada pelo decreto supracitado, provoca-se um grande debate entre profissionais, pesquisadores e defensores, da educação acerca do termo politécnica. Segundo Ramos (2011, p. 51):

[...] buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral.

O grande propósito da educação politécnica é o fim da dualidade entre o ser que pensa e o ser que faz, no entanto, mesmo diante do atual contexto de expansão da educação profissional, a educação politécnica ainda está muito distante de ser alcançada em sua essência (TOMÉ, 2012, p. 09). Nessa direção, Saviani (1987, p. 19) defende que essa integração somente se concretizará dentro da concepção de politécnica que, para ele,

Envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho de nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento.

Porém, a propalada integração entre o médio e o técnico que legalmente foi possibilitada pelo Decreto nº. 5.154/04 (OTRANTO, 2010), que traz à tona outro termo, o trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva,

O trabalho volta a ser considerado, como em seus primórdios, a própria condição para a sobrevivência, tendo em vista que é através dele que o homem em uma relação com a natureza a transforma em seu favor, sendo, portanto, o princípio fundamental do entendimento da natureza, ou seja, do mundo em que vivemos e que nos cerca (TOMÉ, 2012, p. 09).

Assim, tanto o trabalho como o princípio educativo, bem como o currículo integrado, são questões primordiais na discussão que fomentou a revogação do Decreto nº. 2.208/97. Todavia, parece que eles estão marginalizados na atual política de ensino profissional.

No que pesem essas ações na EJA advindas com Decreto nº. 5.154/2004 e que avançaram numa perspectiva de integrar formação profissional e elevação da escolaridade para o público da EJA, a partir de 2011, com a criação do Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e ao emprego (Pronatec), por meio da Lei nº. 12.513/2011, tem-se um programa que fortemente vem reafirmar a dualidade estrutural da educação. Isso porque o grande foco de formação no Pronatec são os cursos de Formação e Inicial de Trabalhadores (FIC), que não apresentam vinculação com a elevação da escolaridade.

Diante do que foi apresentado, reforça-se a importância de estudos na área de educação de jovens e adultos que possam contribuir para o debate no que concerne a ações do Estado capazes de integrar formação profissional e elevação da escolaridade. Além disso, destaca-se que a educação compromissada com a EJA tem por princípio possibilitar à inclusão social dos sujeitos e para isso a formação deve integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, enfim supõe dar condições para que se compreenda o processo inerente às contradições da sociedade capitalista e as possibilidades de transformar a realidade social em que ele vive.

#### 4. DESCREVENDO O PJU COMO PROGRAMA GOVERNAMENTAL: FACES, INTERFACES, PROPÓSITOS E SEUS DIFERENTES LUGARES

Dentre os problemas enfrentados pela juventude brasileira estão desde o baixo índice de escolarização e de qualificação profissional até a carência de políticas públicas voltadas para essa problemática. De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59-60),

[...] o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto. Além do necessário enfrentamento direto do problema do analfabetismo adulto, Lourenço Filho já então destacava os efeitos positivos da educação dos adultos sobre a educação das crianças, ambas componentes indissociáveis de um de elevação cultural dos cidadãos [...] A Campanha [...] deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, Ribeiro (1997) afirma que, a partir do final da década de 1990, do público que tem procurado os programas de jovens e adultos, a grande maioria é constituída de pessoas com um histórico de fracasso em suas vidas escolares, entre as quais muitos jovens excluídos recentemente do sistema escolar. Ainda assim, muitos jovens no Brasil não frequentam a escola e estão fora do mercado de trabalho.

Nesse contexto, políticas públicas de juventudes, com ações e debates no âmbito do governo federal, reconhecem os jovens como sujeitos de direito, centralizando-se em programas que despertem a atenção para a situação da juventude, em particular, entre os membros de classe social baixa e negra. Pois, deve-se destacar que o Brasil tem uma das mais perversas distribuições de renda – as desigualdades sociais se dão pelo aumento dos pobres como pela manutenção ou ampliação de privilégios pelos ricos (NOVAES, 2004, p. 279). Vale ressaltar que, no âmbito de políticas públicas para os jovens, deve-se levar em consideração uma série de complicações na concepção de juventudes<sup>22</sup>, como, por exemplo, as diversidades de direitos humanos – sociais, civis, políticos e culturais.

Portanto, definem-se as políticas públicas em tais segmentos:

- I) Políticas de juventude, ou seja, que consideram tanto o que há de único na geração jovem e sua diversidade como contemplem reivindicações de distintos movimentos sociais de jovens. Para tanto há que conceber os

---

<sup>22</sup> Embora adentremos no debate sobre a concepção de juventude neste capítulo I, essa discussão será retomada de maneira mais sólida e aprofundada no capítulo II.

jovens como atores com identidade própria, não como em fase de transição, não como quase adultos ou “ex-crianças”, ou como adolescentes.

- II) Políticas para juventude, ou de responsabilidade do Estado, inclusive considerando que essa é uma geração com menor poder de competição em uma sociedade orientada pelo mercado.
- III) Políticas com juventudes, o que pede que se operacionalize participação, por empoderamento<sup>23</sup>, recursos para os jovens poderem participar da arena de acompanhamento e formulação política (NOVAES, 2004, p. 292).

É, baseando-se por estas concepções de políticas, que se tenta aproximar o máximo do conceito sobre juventude, e é a partir desse conceito que surge o ProJovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), criado em 2005, por meio da Medida Provisória nº. 238, de 01/02/2005, e transformada na Lei 11.129, de 30/06/2005, como ação integrante da Política Nacional de Juventude.

#### 4.1 CONHECENDO O PJU

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem é um desdobramento estratégico da Política Nacional de Juventude, assim como o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), este está vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude. O ProJovem “original” foi regulamentado pelo Decreto nº. 5.557 de 05 de outubro de 2005 e implementado apenas nas capitais e no Distrito Federal. Em 2006, foi ampliado para mais 29 cidades, com o número de habitantes igual ou superior a 200.000. O objetivo era elevar a escolaridade dos jovens com idade de 18 a 24 anos, por meio da conclusão do ensino fundamental, da qualificação profissional, do estímulo à inserção produtiva e à ação comunitária, despertando solidariedade, exercício de cidadania e ação local.

O programa tinha como meta inicial:

---

<sup>23</sup> A origem da palavra empoderamento é inglesa (*empowerment*), que, de acordo com o dicionário Oxford, significa: “1. Authorize, license. 2. Give Power to; make able, empowerment a” (1. Autorizar, permitir. 2. Dar poder a, tornar possível). Uma observação importante a ser feita é que, embora essa palavra tenha sua origem estrangeira, ela é reeditada ou reconceituada por Paulo Freire, aderindo a seguinte definição: “[...] a pessoa, ou grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levam a evoluir e se fortalecer”. Assim, é saudável que no ofício de pesquisador, possamos nos questionar e na medida do possível aferir se de fato o PJU proporciona aos seus sujeitos tanto a primeira como, sobretudo, a segunda definição.

Atuar nas capitais brasileiras e no Distrito Federal, a partir do ano de 2006, é que se expandiu para regiões metropolitanas de várias capitais, em cidades com pelo menos 200 mil habitantes (conforme dados do censo Demográfico/2000). Foi previsto o atendimento a 200.000 jovens de 18 a 24 anos, que tivessem terminado a quarta série, mas não a oitava série do ensino fundamental e não tivessem vínculos formais de trabalho (MANUAL DO EDUCADOR, 2008, p. 17).

Em seus primeiros anos de implantação, o programa de aulas do ProJovem tinha a duração de 12 meses de aulas, num total de 1600 horas de estudos com o direito a uma bolsa de R\$100,00 (cem reais) mensais, durante o tempo em que o aluno permanecesse no curso, sendo no mínimo de 75% de frequência.

Em seus primeiros anos de implantação, o ProJovem contemplou jovens que haviam terminado a quarta série, mas não concluído a oitava série do ensino fundamental e sem vínculos formais de trabalho. O programa de aulas do ProJovem tinha a duração de 12 meses de aulas, num total de 1600 horas de estudos com o direito a uma bolsa de R\$100,00 (cem reais) mensais, durante o tempo em que o aluno permanecesse no curso, sendo o mínimo de 75% de frequência.

Em 2007, quando a Política Nacional de Juventude completava dois anos, o governo federal iniciou nova discursão para redesenhar tal política, que ainda padecia de alguns dos vícios de origem, pois neste período não se conseguiu avançar na coordenação e integração dos programas e ações federais voltados para os jovens (CASTRO, 2009).

Ainda neste período, o governo federal executava por meio de cinco diferentes ministérios, seis programas emergenciais notadamente para o público jovem, que se encontram a margem do mercado de trabalho, com poucos anos de estudo e baixa capacitação profissional: ProJovem – Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude; Consórcio Social da Juventude e Juventude Cidadã – ambos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Agente Jovem – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Escola de Fábrica – Ministério da Educação (MEC); e Saberes da Terra – Ministério da Educação (MEC); e Saberes da Terra – Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

A similaridade existente nestes programas era a ênfase na ampliação da escolaridade e a formação profissional e a transferência de renda pela via dos diversos auxílios financeiros aos jovens. No entanto, a execução e a gestão destes, não se davam da mesma forma e que nenhum tinha capacidade de atender integralmente os jovens enquanto público alvo. Estes programas caracterizavam-se, sobretudo, por ações pontuais, fragmentadas e paralelas. A implementação dessas políticas, conforme vimos mostrando, faz-se de forma isolada ou

associando ações, coordenadas ou superpostas a determinados grupos de beneficiados (QUEIROZ, 2011).

Desta maneira, os quatro principais desafios que se colocavam para a política Nacional de Juventude no ano de 2007 eram:

- i. ampliar o potencial de integração entre os programas emergenciais e destes com outro conjunto de ações consideradas mais estruturantes, vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura;
- ii. aumentar a escala de atendimento dos programas emergenciais para todo o universo de jovens brasileiros considerados excluídos, considerando juventude a faixa etária compreendida entre 15 a 29 anos;
- iii. otimizar os recursos;
- iv. aumentar a eficácia (CASTRO, 2009, p. 52).

Para Castro (2009, p. 53):

[...] as recomendações de extinções, fusões ou readequações de ações anteriores visando à melhoria da gestão encontraram grande resistência por parte dos órgãos executores dos diferentes programas existentes. Tal resistência não é algo novo ou inusitado, pois, em geral, as recomendações de extinções, fusões e incorporações de ações e programas executados por órgãos diferentes não raramente são rechaçadas.

Diante deste cenário, no fim do processo de discussões e avaliação, não houve extinção de programas e as ações anteriores foram abrigadas sob a denominação de um único nome: ProJovem Integrado, lançado em setembro de 2007. O novo ProJovem Integrado é o resultado da unificação de seis programas já existentes: ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Consorcio Social da Juventude Cidadã – e está subdividido em quatro modalidades: a) ProJovem Urbano, b) ProJovem Trabalhador; c) ProJovem Adolescente; e d) ProJovem do Campo.

Vejamos a seguir a figura 5, explicitando as principais mudanças.

Figura 5: Quadro - As principais mudanças entre ProJovem “original” e Urbano.

Programa anterior - 2004	Programa após a unificação	Vínculo institucional	Principais mudanças
ProJovem	ProJovem Urbano	SGPR/SNJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliou a faixa etária de 18 a 24 anos para 18 a 29;</li> <li>• Ampliou a duração do programa de 12 para 18 meses. Foi estendido para as unidades prisionais ou socioeducativas de privação de liberdade</li> <li>• Exclui a condição de não presença no mercado de trabalho</li> <li>• Mudou a forma de repasse para os municípios, os estados e o Distrito Federal, pois não é mais exigido o repasse por meio de convênio ou instrumento</li> </ul>

			congênera. Agora o repasse é realizado por transferência automática.
Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Empreendedorismo Juvenil	ProJovem Trabalhador	MTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporou o programa Escola de Fábrica, do MEC</li> <li>• Alterou a faixa etária de 16 a 24 anos para 18 a 29</li> </ul>
Agente Jovem	ProJovem Adolescente	MDS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extinguiu o auxílio financeiro de R\$ 65,00 – um benefício de R\$ 30,00 é pago diretamente às famílias</li> <li>• Priorizou os jovens de 15 a 17 anos integrantes das famílias do Programa Bolsa Família</li> <li>• Ampliou a permanência no programa para até 24 meses</li> <li>• Previu a expansão territorial na lógica dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) Sistema único de Assistência Social (SUAS) para 4 mil municípios até 2010</li> </ul>
Saberes da Terra	ProJovem Campo – Saberes da Terra	MEC e MDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Delimitou a faixa etária para jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos – antes o programa atendia a partir dos 15 anos e não tinha limite de idade ainda que priorizasse os jovens entre 15 e 29 anos</li> <li>• Inclui Bolsa Auxílio mensal de R\$ 100,00 por jovens atendidos antes não concedia auxílio financeiro</li> </ul>

**Fonte:** Ministérios setoriais (2010).

A partir da compreensão das principais mudanças e transformações que culminaram na criação do ProJovem Integrado, e que este se subdivide em quatro modalidades, nos deteremos a seguir na modalidade do ProJovem Urbano, escopo central deste trabalho.

Em 2008, surge o PJU, regido pela Lei nº. 11.692, de 10 de junho de 2008, regulamentada pelo Decreto nº. 6.629, de 4 de novembro de 2008. Nessa nova modalidade, o público alvo foi ampliado, alcançando jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Acrescentaram-se 03 meses, sendo então 18 meses de estudos, com carga horária de 2000 horas, compreendidas dessa forma: atividades de formação básica (1.092 horas), qualificação profissional (390 horas) e participação cidadã (78 horas), somando 1.560 horas presenciais, 440 horas de atividades não presenciais, distribuídas em 06 unidades formativas com duração de 03 meses cada uma, totalizando 18 meses – tempo de duração do programa.

Os objetivos gerais do PJU<sup>24</sup>, ao integrar ensino fundamental e qualificação profissional, é de ofertar aos concluintes do programa, a oportunidade de experimentarem novas formas de aquisição do conhecimento, reelaborando suas próprias experiências e visão de mundo e, sendo assim, reposicionem-se quanto à sua inserção social e profissional. De acordo com as diretrizes do Programa (BRASIL, 2005), espera-se que os jovens:

- a) afirmem a sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
- b) utilizarem a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais;
- c) compreendam os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade;
- d) utilizem tecnologias de informática necessárias à busca de informações e à inserção cultural e profissional;
- e) desenvolvam competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda;
- f) estabeleçam um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho;
- g) acessem os meios necessários para exercer efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços da rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.;
- h) assumam responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;
- i) identifiquem problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação;
- j) reflitam criticamente sobre sua própria prática;
- k) convivam e trabalhem em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
- l) exercitem valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
- m) exerçam direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
- n) continuem aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas (SALGADO, 2008, p. 37-38).

A perspectiva de inclusão defendida pelo ProJovem parte de uma “nova” forma de perceber a juventude em suas relações com outros grupos sociais. Considera o diálogo

---

<sup>24</sup> Adotaremos a sigla PJU em substituição à nomenclatura Projovem Urbano, todas as vezes em que nos referimos a este programa.

intergeracional<sup>25</sup> um caminho oportuno a ser trilhado, pois reconhece a diversidade e amplia as possibilidades de participação dos jovens.

Quanto ao currículo, é denominado de “currículo integrado”, por “considerar as dimensões humanas do conhecimento, da ação e do compromisso consigo mesmo e com os outros” (BRASIL, 2008, p. 78). Foi criado a partir de oficinas e estudos, desenvolvido por especialistas em educação, qualificação para o trabalho e serviço social. Sustenta-se nas seguintes dimensões: ensino fundamental, qualificação profissional e ação comunitária.

A integração indissociável entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária proposta pelo ProJovem pressupõe uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação contemporâneos do século XXI (BRASIL 2005, p. 13).

Uma das mais importantes medidas tomadas na implantação do ProJovem foi à criação do Sistema de Monitoramento e Avaliação do programa, desenvolvido para a supervisão das condições de oferta local do programa; avaliação externa de alunos; monitoramento da matrícula, frequência e realização das atividades pedagógicas e a avaliação no geral do programa.

O referido sistema é alimentado mediante a parceria feita entre a Secretaria Nacional de Juventude com nove universidades federais, que atuam de forma regionalizada nas localidades atendidas pelo PJU e funcionam em rede. Possui uma instância decisória e é composto pelo o conselho técnico, presidido pela coordenação nacional do programa e a participação dos coordenadores do sistema nas universidades federais que o compõem. Está subdividido em quatro subsistemas, assim distribuídos:

a) monitoramento: da matrícula, frequência, movimentação escolar e lançamento das atividades e notas do desempenho do aluno, dentre outros, e será realizado por meio de sistema informatizado;

b) supervisão: acompanhamento e avaliação da matrícula, da formação inicial e continuada dos educadores, avaliação das condições físicas, pedagógicas e administrativas, da oferta local do programa em escolas da rede pública de ensino, cujos registros serão realizados por meio de visitas locais e lançamento em sistema informatizado, de amplo acesso aos gestores nacionais, municipais e estaduais do programa;

---

<sup>25</sup> Refere-se às relações entre os jovens e os adultos, as quais se encontram nas famílias, na escola, no mundo do trabalho, nos espaços públicos de cultura e lazer, nas instituições de abrigo e carcerárias, ou seja, em todos os lugares sociais onde existem relações (simétricas ou assimétricas) entre jovens e adultos (PPI, 2008, p. 58).

c) avaliação externa dos alunos: elaboração, distribuição, correção e divulgação dos resultados obtidos pelos alunos do programa, na avaliação diagnóstica, exames nacionais externos e exame final nacional externo;

d) avaliação do programa: elaboração do desenho da pesquisa de avaliação da efetividade e implementação do programa, e decorrentes instrumentos, procedimentos e relatórios.

Esse sistema foi criado pela Portaria nº. 62 SNJ/SG/PR, de 29 de dezembro de 2008, disciplina o sistema de monitoramento e avaliação do PJU e define que haverá uma coordenação operacional para cada subsistema do SMA, que será realizada pelas instituições acadêmicas especializadas que compõem o SMA, de modo a observar e aproveitar a *expertise* das referidas instituições e a considerar a pluralidade de contribuições de que o SMA pode se valer.

Esse programa caracterizou-se como emergencial e experimental, por dois motivos: pela rápida necessidade de o jovem em ingressar no ensino médio e por uma proposta curricular inovadora com novos paradigmas de ensino, sendo a articulação entre ensino fundamental, qualificação profissional e a ação comunitária.

#### 4.2 EDUCAÇÃO, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AÇÃO COMUNITÁRIA: INTERFACES DO PJU

A implantação do PJU foi justificada pela agravante realidade da juventude, que, em função do acentuado processo histórico de desigualdade social que marca o País, foi transformado em um dos grupos mais vulneráveis entre a população brasileira e que, portanto, não poderia mais deixar de ter suas demandas desconsideradas pelo Estado (ASSUNÇÃO, 2010, p. 89). Nesse sentido, Oliveira (2009, p. 2) complementa:

A definição de políticas públicas voltadas para a juventude na perspectiva de recuperar a dívida social do Estado para com esse segmento, inegavelmente, constitui-se uma necessidade emergencial e primordial no reconhecimento dos direitos e das capacidades dos jovens e da ampliação da participação cidadã.

Coerentemente, a partir desse contexto, em 2005, o governo federal lançou a Política Nacional de Juventude, que compreendeu, além da criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude, a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem. Segundo Salgado (2007, p. 32), o ProJovem Urbano contempla três dimensões que funcionam como vigas mestras:

[...] a Formação Básica para elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; a qualificação para o mundo do trabalho, incluindo qualificação inicial em um arco de ocupações; e a Ação Comunitária envolvendo uma experiência de participação social cidadã.

A formação dessa tríade, que ancora o currículo integrado do PJU, resguarda-se da ideia que o jovem atue como sujeito, construtor de um todo que faça sentido para ele. A proposição é que a aprendizagem só se efetiva realmente quando o aluno consegue relacionar os novos conhecimentos com as experiências prévias e situá-las em suas diferentes facetas do ser humano (BRASIL, 2008, p. 16).

No que diz respeito ao componente formação básica, que constitui uma das três dimensões do currículo, desdobra-se em áreas ou disciplinas que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, devem promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis para a vida na sociedade atual. Além disso, inclui a elaboração de sínteses interdisciplinares, relacionando os conhecimentos das três dimensões do currículo com questões que perpassam o cotidiano do jovem (BRASIL, 2008, p. 72).

E para tal, esperam-se os seguintes resultados:

- a) obtenham ganhos de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática;
- b) consigam nas avaliações formativas, percentuais de acerto acima da média de referência em quase todos os componentes curriculares;
- c) alcance, em sua maioria, média de acertos próxima a 56% no exame final nacional externo.

Já o componente qualificação profissional, que corresponde à outra dimensão do currículo do PJU e articula-se com as demais dimensões, apresenta os três componentes curriculares: desdobra-se em três conjuntos de atividades:

- a) formação técnica geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo;
- b) arcos ocupacionais, em número de 23, que preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho;

c) Projeto de Orientação Profissional – POP, que é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional.

E, por fim, o componente participação cidadã, que também corresponde a uma das dimensões curriculares, compreende dois conjuntos de atividades:

a) reflexões sobre conceitos básicos para a participação cidadã, articulando-se esse componente com os demais, especialmente, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Qualificação para o Trabalho; Projeto Pedagógico Integrado – ProJovem Urbano;

b) Plano de Ação Comunitária (PLA), que se refere ao planejamento, realização, avaliação e sistematização de uma ação social escolhida pelos alunos, fundamentada no conhecimento de sua realidade próxima.

Assim, a partir das discussões tecidas acima, a qualificação profissional deverá possibilitar, sobretudo, 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.

As questões que nortearão esta pesquisa a partir da abordagem de avaliação de processo serão:

1. Que concepções de *educação, trabalho, jovem, adulto e trabalhador* orientaram o processo de implementação do PJU?

2. O desenho do ProJovem Urbano/2008 seguiu as diretrizes socioeconômicas, políticas e ideológicas das políticas públicas em educação que orientam a educação profissional?

3. A estrutura e funcionamento do ProJovem Urbano em Natal/RN possibilitou que fosse implementada a dimensão qualificação profissional conforme a proposta curricular?

Tomando como referência esse escopo teórico sobre o referido programa, o objetivo desta pesquisa é realizar uma avaliação do processo de implementação do PJU, no município de Natal/RN compreendendo o período de 2008 a 2012, com enfoque nos conceitos de avaliação de processo à análise do programa, via a descrição e análise dos princípios de acordo com as orientações político-filosóficas para a sua implementação, a descrição e análise dos pressupostos socioeconômicos, políticos e ideológicos que fundamentam o conteúdo, e em que medida os princípios e fundamentos da execução do Programa em Natal/RN atendeu aos princípios, pressupostos e conteúdos da política explícitos no projeto pedagógico integrado do Programa (PPI).

### 4.3 CAMPO EMPÍRICO, SUJEITOS E FONTES DOCUMENTAIS

O campo empírico da nossa pesquisa se materializou junto ao a coordenação municipal do PJU no município de Natal/RN, para a elucidação/desocultação<sup>26</sup> das respostas lançadas nas questões de pesquisas. Entendemos ser necessário dialogar (entrevistas) com alguns sujeitos, dentre eles: as ex-coordenadoras (administrativa, pedagógica), um técnico administrativo de nível superior, e vinte cinco egressos do programa – no caso destes, optamos pelo critério de representação por ano dentro do recorte temporal avaliado.

Acreditamos, com isso, numa maior flexibilidade e possibilitamos “[...] um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças, de seus valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Recorreremos, ainda, à revisão bibliográfica especializada e à análise documental (documentos, diretrizes, leis, atas, relatórios do programa), a partir dos autores já citados, os quais observam o recorte temporal da pesquisa (2008-2012).

A análise dos dados, a fim de desenvolver a avaliação do processo de implementação do PJU, observará o que explicita Contandriopoulos (2011), ao cotejar sobre o julgamento crítico da avaliação que, no caso do programa, visa à triangulação dos dados a partir de sua ordenação, classificação e análise (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005; MINAYO, 1995), à luz A luz da figura 2 (quadro) referência metodológica (p. 35). Rico (2007); Figueredo, Figueredo (1986); Lester (1987); Presswan e Wildavsky (1984).

---

<sup>26</sup> Ver PRATES, Jane Cruz. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social**: uma relação necessária.

## 5. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJovem URBANO EM NATAL/RN

Pleiteia-se na construção deste capítulo IV explicitar a trajetória de implementação do ProJovem Urbano, no tocante à dimensão da qualificação profissional, executado no município de Natal/RN de 2008 a 2012. O intuito é resgatar aspectos que sejam específicos à implementação do programa destacando a lógica peculiar que estejam relacionadas ao processo de implementação deste programa a esse contexto particular. E para tal, recorreremos à análise documental, entrevistas e revisão bibliográfica, a luz do quadro (4) de referência metodológica para a avaliação de implementação do PJU, exposto capítulo II.

Portanto, serão tratados inicialmente, os aspectos políticos, administrativos e alguns específicos da educação relativos ao município de Natal/RN. Em seguida explicitamos alguns indicadores educacionais, traçaremos o perfil dos jovens e adultos atendidos pelo programa. E por fim, apresentamos apreciações relativas a pontos de vistas dos egressos, especificamente sobre a qualificação profissional.

### 5.1 PARA COMPREENDER A IMPLEMENTAÇÃO DO PJU EM NATAL/RN: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, ADMINISTRATIVOS E PEDAGÓGICOS

De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a história da cidade do Natal/RN inicia-se com a criação das capitâneas hereditárias quando o Rei de Portugal Dom João III, em 1530, dividiu o Brasil em lotes. As terras que hoje compreendem ao Rio Grande do Norte/RN couberam a João de Barros e Aires da Cunha e a primeira expedição portuguesa para cá em 1535 com o objetivo de coloniza-las. Antes disso, porém, os franceses já aportavam por aqui para contrabandear o pau-brasil, sendo esse o principal motivo do fracasso da primeira tentativa de colonização. Os índios potiguares ajudavam os franceses a combater os colonizadores portugueses, impedindo sua fixação em terras potiguares (IBGE, 2014).

Após 62 anos, precisamente em 25 de dezembro de 1597, uma nova expedição portuguesa, desta vez comandada por Mascarenhas Homem e Jerônimo de Albuquerque, chegou para expulsar os franceses e reconquistar a capitania. Como parte estratégica do plano de defesa para reconquistar a referida capitania, doze dias após os portugueses começam a construção de um forte que foi chamado de Fortaleza dos Reis Magos, por ter sido iniciada no dia dos Santos Reis, cujo objetivo consistia em protege-se contra o ataque dos índios e dos corsários franceses.

Quanto ao nome da cidade, existem duas versões sendo que, a primeira se refere ao dia que a esquadra entrou na barra do Rio Potengi, enquanto a segunda relaciona-se à data de demarcação do sítio, realizada por Jerônimo de Albuquerque em 25 de dezembro de 1599. Com o domínio holandês, em 1633, a rotina do povoado foi totalmente mudada. Durante 21 anos, o forte passou a se chamar Forte de Kenlen e Natal a Nova Amsterdã. Com a saída dos holandeses, a cidade voltou ao nome original. Nos primeiros 100 anos de sua existência, Natal apresentou crescimento lento, porém, no final do século XIX, já possuía uma população de mais de 16 mil habitantes.

### **5.1.2 Formação política-administrativa**

Atualmente a cidade do Natal é conhecida em âmbito nacional e internacional, como uma das mais belas e atrativas turisticamente e dentre as razões, se destaca por conhecida como a *cidade do sol*<sup>27</sup>. Além de ser banhada pelo oceano atlântico e ser um ponto estratégico, haja vista, geograficamente ser mais próximo dos continentes Africano e Europeu, servindo como base de apoio durante a segunda guerra mundial. Outro aspecto relevante, e ainda, que compõe esse cenário de belezas naturais, é o rio Potengi que corta a cidade e que por muito tempo se constituiu em fonte de subsistência das populações ribeirinhas.

Nas décadas de 1940 e 1950 a cidade de Natal não teve planos urbanísticos devidamente formalizados. No entanto, a presença do Brasil na segunda Guerra Mundial e, conseqüentemente, a construção de infraestrutura e de aparatos militares dos Estados Unidos e do Brasil em Natal, e no então distrito de Parnamirim fomentaram um novo rumo ao processo de urbanização (LIMA, 2006, p. 121).

Ainda de acordo com Lima (2006), Câmara Cascudo tratou com entusiasmo estes temas, explicitando as contribuições que proporcionaram para a economia e para a sociedade do Rio Grande do Norte e para a cidade do Natal, elucidando, sobretudo, uma nova localização da infraestrutura, além da definição de novos eixos estruturais que proporcionaram a configuração do seu plano atual.

A II Guerra Mundial fomentou uma expressiva mobilização militar, política, social e também econômica. Apesar da economia neste período sustentar-se na produção do algodão, Cascudo (*apud* LIMA, 2006, p. 124):

---

<sup>27</sup> Esta denominação à cidade de Natal é devido ao longo período de verão, em que o sol brilha durante o ano todo e só descansa nos períodos de chuva entre março e julho (NATAL, 2015).

A indústria de guerra salvou o Rio Grande do Norte. A riqueza incalculável dos minérios teve sua ocasião de presença financeira e econômica, em formidável incremento, trazendo milhões e milhões de cruzeiros para a fortuna privada e reforçando, consideravelmente, as finanças estaduais. Por outra parte a guarnição milita, com milhares de homens, a presença dos norte-americanos no aeroporto de Parnamirim, elevaram em alto nível o desenvolvimento das vendas mercantis pelas despesas naturais das unidades sediadas em Natal e compras pessoais. Se, por um lado, esse escoamento prodigioso agravava o problema do abastecimento, por outro garantia a perfeita estabilidade financeira do estado e mesmo o aparecimento de várias fortunas privadas.

Neste período o contingente populacional da cidade de Natal em 1940 era cerca de 55 mil habitantes, e em 1942 subiu para mais de 65 mil, dentre estes, mais de 10 mil habitantes eram só de militares. Vejamos a seguir, o quadro ilustrativo com crescimento populacional da cidade de Natal durante o período de 1940 a 1950.

Figura 6: Quadro do Crescimento Populacional de Natal.

<b>ANO</b>	<b>POPULAÇÃO/HABITANTES</b>
1940	55.000 mil
1942	65.000 mil
1943	85.000 mil
1950	103.000 mil

Fonte: Lima (2006).

Esta população adventícia, que se beneficiou com novas e variadas oportunidades de trabalho e de negócios, e com uma circulação de dinheiro nunca visto antes na cidade (Lima, 2006, p. 124).

Ao pensar que a cidade de Natal de maneira efêmera se transformou em uma cidade cosmopolitana, vivendo a efervescência humana provocada pela inusitada presença de militares e civis de diferentes países, também se dividiu:

De um lado numa fortaleza, de outro, numa espécie de um gigantesco bairro dos bazares de Tânger, onde se movia o colorido das nacionalidades, da diversidade de línguas, da circulação livre das mais exóticas moedas, enquanto passavam senhoras remanescentes da belle époque, com cabelos enrodilhados em cocós e belos colares de pérolas (PINTO, apud LIMA, 2006, p. 127).

Durante esse período de guerra, além, dos norte-americanos, também ingleses, franceses e soviéticos circulavam por Natal. Outros visitantes ilustres como Eva Peron, Charles de Gaulle, Chiang Kai Chek, o rei Faisal etc., além de Vargas e Roosevelt, estiveram em Natal.

O famoso Grande Hotel, localizado no bairro da Ribeira era um importante ponto de referência para as grandes autoridades e personagens norte-americanas. Segundo Pinto (apud LIMA, 2006, p. 129) “por ali circulavam, passeando no restaurante à sala de jogos, deste ao bar, do bar ao elevador, deste ao terraço, mulheres perfumadas e estrangeiras com ares de magnata”, complementa ainda, dizendo que, o hotel passava o dia cheio de soldados e de outros militares “bebendo cerveja e comprando pequenas *souvenirs* e se entendendo às mil maravilhas com os natalenses”.

De acordo com Melo (1993, apud LIMA, 2006, p. 133) a quase toda população de Natal vivia um clima de festa com os soldados e civis norte-americanos, tendo havido, realmente, alguns casamentos entre eles.

Em pouco tempo, os ginásios aprenderam a cantar *Gold Bless Americana*. Os natalenses participavam de solenidades públicas. A própria data Nacional norte-americana, o *Independence Day*, também era comemorada pela população local como no dia 04 de julho de 1945, conforme o Pinto (apud LIMA, 2006, p. 133),

Dia 04, no Atheneu Feminino, seu diretor Mons. João da Matta, ultima os preparativos para a já tradicional cerimônia comemorativa do Independence Day. As meninas do orfeão, dispostas em alas, a um sinal de Lurdes Guilherme, entoariam o “Deus Salve a América”, a entrada do Cônsul dos Estados Unidos; Alvamar Furtado faria uma alocução alusiva à data; Protásio de Melo declamaria a sua tradução da “Saudação à América”, Walt Withmann; e finalizando, as equipes de voley [...].

Desta maneira, a pacata província transformou-se em uma grande cidade, a chegada de uma nova língua, o modo de se vestir, fez com que Natal ganhasse uma nova conjuntura. Nas ruas centrais da cidade havia uma circulação de pessoas e o tráfego contingencial de veículos.

Antes de se instalarem em Natal para construir a sua máquina de guerra, que depois se chamou trampolim da vitória, os norte-americanos procuraram conhecer as condições oferecidas pela cidade e sua população (LIMA, 2006).

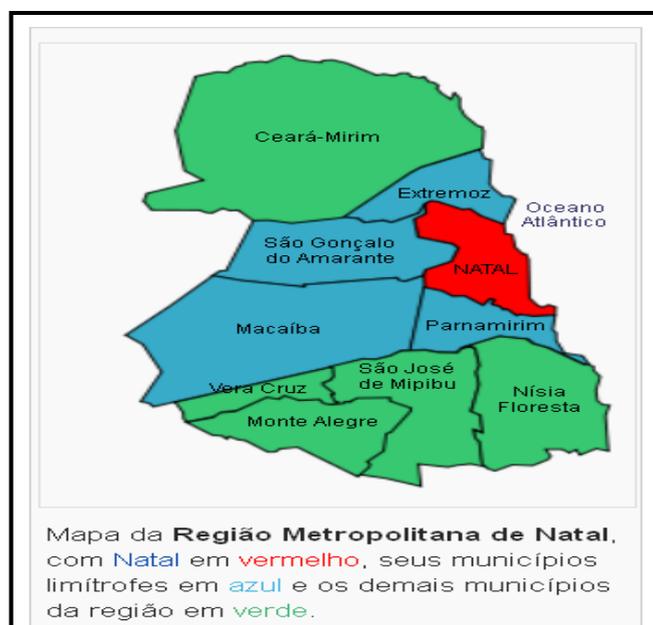
Conforme registrou Melo (1993 apud LIMA, 2006, p. 134), os norte-americanos constataram a existência de um moderno sistema de esgotamento sanitário dimensionado para servir a 50 mil pessoas. O sistema telefônico era suficiente para uma pequena cidade, mas Natal não estava ligada por telefone a nenhuma outra cidade do Brasil, e logo depois foi instalado um serviço radiotelefônico, e os telefones de manivela foram substituídos pelos de disco, mais modernos.

Mas nem tudo eram flores neste período, ao mesmo tempo em que alguns fizeram riquezas, cresceu o contingente de pessoas pobres e desempregadas. Não seria por acaso que se registrava, naquela época, a existência de um dos primeiros lixões de Natal, e o seu uso

como local de coleta por parte da população pobre. À população pobre de Natal, além de dos programas de assistência do SERAS (Serviço Estadual de Reeducação e Assistência Social) e da LBA (Liga Brasileira de Assistência), restaram migalhas de fato (LIMA, 2006).

Assim, a cidade de Natal sai da condição de sede provinciana, e passa a ser considerada atualmente, depois de longas décadas o núcleo da Região Metropolitana de Natal (RMN)<sup>28</sup> também conhecida como Grande Natal, composta por mais nove municípios, dentre as quais Extremoz, Macaíba, Monte Alegre, Nísia Floresta, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, São José de Mipibu e Vera Cruz (IBGE, 2010). Segue mapa (01), que ilustra a referida região.

Figura 7: Mapa da Região Metropolitana de Natal (RMN).



Fonte: IBGE (2014).

A Região Metropolitana de Natal (RMN), apresenta-se como uma de maior dinamismo econômico e social do Rio Grande do Norte – RN. Natal ocupa o núcleo da região, exercendo uma centralidade na execução de serviços sociais, educacionais e comerciais concentrando também dentre outros a oferta de empregos de modo que a cidade cresce em números e, também em problemas de ordem social (SILVA, 2008).

Administrativamente, a cidade é gestada pelo poder executivo municipal que é representado pelo prefeito e seus secretários, seguindo o modelo proposto pela Constituição Federal (CF) de 1988. O primeiro representante do poder executivo e prefeito do município foi Fabrício Gomes Pedroza. Ao todo, 42 pessoas já passaram pela gestão de Natal, sendo

<sup>28</sup> A Região Metropolitana de Natal (RMN), também conhecida como Grande Natal, reúne 10 municípios do estado do Rio Grande do Norte formando a quarta maior aglomeração urbana da Região Nordeste do Brasil, a 15ª maior região metropolitana do país, e a 369ª maior do mundo (WIKIPÉDIA, 2015).

atualmente o senhor Carlos Eduardo Alves, do PDT, eleito em segundo turno das eleições municipais de 2012. Antes desse, porém, já havia exercido o cargo em outras duas vezes, a primeira gestão foi durante os anos 2000<sup>29</sup> a 2004, e a segunda de 2004 a 2008. Uma ressalva importante deve ser feita aqui, no período delimitado nessa pesquisa 2008 e 2012, a chefe do executivo era a senhora Micarla de Souza, que havia ocupado o cargo de vice-prefeita no mesmo mandato anterior de Carlos Eduardo Alves.

Quanto ao poder legislativo, é representado pela Câmara Municipal, formada, desde 2013, por 29 vereadores eleitos para o mandato de quatro anos. Cabe a essa casa elaborar e votar leis fundamentais à administração e ao Executivo, especialmente o orçamento municipal (conhecido como Lei de Diretrizes Orçamentárias/LDO).

O município de Natal orienta-se pela lei orgânica, promulgada em 03 de abril de 1990. Por ser a capital do estado do Rio Grande do Norte, é a sede Administrativa do governo estadual e da Assembleia Legislativa.

O município que já não possui áreas com características de rural, é praticamente urbano está dividido em quatro regiões administrativas ou zonas, conforme o mapa 02.

Figura 8: Mapa das Regiões ou zonas do município de Natal.



Fonte: IBGE (2014).

<sup>29</sup> A título de informação, o Sr. Carlos Eduardo Alves no ano 2000 foi eleito para vice-prefeito de Natal/RN, assumindo a posteriori a prefeitura no ano de 2002, quando a então prefeita Wilma de Faria renuncia, para candidatar-se ao governo do estado.

A Região Administrativa Norte ou Zona Norte é a maior delas, tanto em área territorial, quanto em população. Possui uma população de 303.543 habitantes (IBGE, 2010), superando todos os municípios do interior do Rio Grande do Norte, inclusive Mossoró, que é o segundo maior. É separada das demais zonas administrativas pelo Rio Potengi e se divide em sete bairros: Igapó, Lagoa Azul, Nossa Senhora da Apresentação, Pajuçara, Potengi, Redinha e Salinas.

A Região Administrativa Sul ou Zona Sul, a segunda maior em extensão territorial, era, conforme o censo demográfico do IGE (2010) a terceira mais populosa, com 166.494 habitantes. Assim como na Zona Norte, a Zona Sul de Natal também se divide em sete bairros: Candelária, Capim Macio, Lagoa Nova, Neópolis, Nova Descoberta, Pitimbu e Ponta Negra. É nela onde se localizam o Centro Administrativo do Estado do Rio Grande do Norte (sede do governo estadual, no bairro Lagoa Nova) e a Praia de Ponta Negra, próximo à divisa de Natal com Parnamirim.

A Região Administrativa Leste ou Zona Leste: é a menos populosa, com apenas 115 297 habitantes , e, ao mesmo tempo a que reúne o maior número de bairros (doze no total): Alecrim, Areia Preta, Barro Vermelho, Cidade Alta, Lagoa Seca, Mãe Luíza, Petrópolis, Praia do Meio, Ribeira, Rocas, Santos Reis e Tirol.

A Região Administrativa Oeste ou Zona Oeste é a segunda zona mais populosa do município (com 218 405 habitantes no último censo demográfico) e também a segunda maior em área territorial. É formada por dez bairros: Bom Pastor, Cidade da Esperança, Cidade Nova, Dix-Sept Rosado, Felipe Camarão, Guarapes, Nordeste, Nossa Senhora de Nazaré, Planalto e Quintas.

Tem-se, pois, no conjunto das regiões administrativas um total de 36 bairros e um total de 803.740 habitantes (IBGE, 2010). Dentre esses, o mais populoso do município era o de Nossa Senhora da Apresentação, na Zona Norte, com 79.959 habitantes, enquanto o menos populoso era o Salinas, também nessa Zona Norte, com apenas 1.177 pessoas residentes.

Além das zonas, existe ainda uma área reservada que se denomina Parque das Dunas, que cobre uma área territorial no total de 1.172 hectares, e que ocupa um lugar de grande importância para o município de Natal, haja vista, serem responsáveis pela realimentação e pela proteção do lençol freático que abastece parte da cidade, e por fim, o Parque da cidade Dom Nivaldo Monte é concebido como uma unidade de conservação com uma extensão territorial de 64 hectares, e fica localizado entre os bairros de Cidade Nova e Candelária.

### 5.1.3 O que dizem os indicadores educacionais do município de Natal/RN

Não obstante a realidade brasileira, Natal é marcada por desigualdades socioeconômicas que se reproduz, inclusive, no campo educacional [...], devido às suas baixas taxas de desempenho educacional e de problemas como o analfabetismo (SILVA, 2009, p. 63).

O sistema de ensino municipal de Natal/RN foi criado pelo Decreto municipal de nº. 4.927/92 e alterado pela lei municipal de nº. 5.339 de 25/12/2001 que estabelece como competência do Município os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, hoje em consonância com Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Atualmente a rede municipal de ensino possui um quantitativo de 136 escolas que contempla desde a educação infantil até o ensino fundamental, distribuída nas quatro regiões da seguinte maneira.

Tabela 1: Quantidade de Escola e de Matrículas por zonas administrativas.

ZONA	QUANTIDADE DE ESCOLAS	QUANTIDADE DE MATRÍCULAS
Norte	54	25.865
Leste	17	4.951
Sul	19	4.192
Oeste	46	16.503
<b>Natal</b>	<b>136</b>	<b>51.511</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

De acordo com a tabela 01, a zona administrativa da cidade de Natal/RN que possui o maior quantitativo de escolas, e, respectivamente o maior número de alunos é a zona norte, compatível, portanto, com sua densidade populacional. As matrículas correspondentes aos níveis ofertados pelo município, segundo o censo escolar 2014, compreendem também as vagas ofertadas em parceria com as redes estadual, federal e privada.

Tabela 2: Matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

<b>MATRÍCULAS</b>			
Ano	Total	<sup>30</sup> Educação Infantil	<sup>31</sup> Ensino Fundamental
<b>2014</b>	<b>145.814</b>	<b>27.306</b>	<b>118.508</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Os números contabilizados na tabela 01 correspondem somente às escolas e às matrículas na rede municipal. Na tabela 02, no entanto incluem-se as vagas ofertadas por parte do município em parceria com a rede estadual, federal e a rede privada.

Com relação à educação infantil, a institucionalização desse nível, decorre da década de 1960, por meio do decreto n°. 517 de 15 de dezembro do respectivo ano. Apesar de o fato remeter à década de sessenta, até 1980 a rede, não possuía, ainda escolas funcionando exclusivamente com este nível de oferta.

Somente em 1986, por meio de uma parceria entre a prefeitura e a fundação holandesa Bernand Van Lur, foi implementado o projeto Reis Magos, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança (SME, 2005). Na década seguinte o projeto foi expandido para outras escolas, ampliando o atendimento para 1.983 vagas. Em pleno desenvolvimento, o projeto foi finalizado, e lavando o município à criação de dois centros infantis, como tentativa de garantir a permanência das crianças que acolhia.

Em 1999, além dos centros infantis existentes, mais 35 escolas da rede passam a ofertar a educação infantil, totalizando 127 turmas e 3.598 crianças atendidas, segundo dados da secretaria municipal de educação (SME). No ano de 2000, sob a justificativa da necessidade de atender à demanda excedente, oferece mais vagas por meio da compra na rede privada do município, com recursos financeiros originários do próprio município, preferencialmente aquelas de caráter filantrópico.

Reiterando as primeiras interpretações feitas no início desse subcapítulo, o contexto socioeconômico de Natal esteve e está em consonância direta com o contexto brasileiro, notadamente no campo da educação, é explícito neste período, uma política educacional de cunho ideológico neoliberal, em que o Estado deve ausentar-se na promoção dos direitos universais em detrimento do capital.

Nesta direção, segundo Azevedo (2010).

<sup>30</sup> Inclui a educação infantil regular e a modalidade educação especial.

<sup>31</sup> Estão incluídos os alunos regulares, a EJA e educação especial.

[...] o Brasil já vivenciava uma reforma educativa de cunho neoliberal, cuja lógica orientava o Estado a se desresponsabilizar socialmente de deveres básicos, como a educação pública. Assim, desenvolvia ações voltadas para a agenda, formulação e implementação de políticas educacionais [...].

Embora tenham existido iniciativas de parcerias entre o poder público e o privado como medidas de esforços no sentido de expandir a oferta para a educação infantil no município de Natal, como foram vistos acima, em 2012 o atendimento das crianças de 0 a 3 anos, foi de 12,53%, enquanto a meta a ser atingida até 2014, segundo o plano decenal (2005-2014), é de 50 %. Com relação às crianças de 4 a 5 anos, em 2012 esse índice foi de 65,21%, cuja meta até o ano seguinte seria de 80%, segundo dados da SME.

Já quanto ao ensino fundamental, de acordo com a tabela 02 vista acima, registraram-se no ano de 2014, 118.508 matrículas, que correspondem, aos anos iniciais, anos finais e educação de jovens e adultos (EJA). Na tabela 03 que segue adiante, vejamos de maneira mais detalhada.

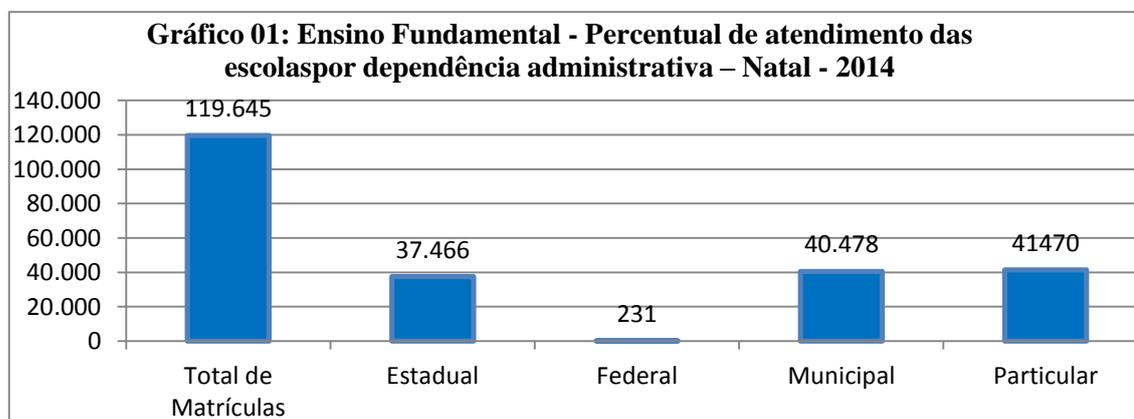
Tabela 3: Matrículas no Ensino Fundamental (1º ao 5º, 6º ao 9º e EJA).

<b>MATRÍCULAS</b>				
Ano	Total	Ensino Fundamental 1º ao 5º	Ensino Fundamental 6º ao 9º	EJA
<b>2014</b>	<b>119.645</b>	<b>56.987</b>	<b>49.631</b>	<b>13.027</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Quanto à distribuição do total destas matrículas nas redes estadual, federal, municipal e particular, no ano de 2014, verifica-se uma maior concentração de atendimento na rede particular, conforme o Gráfico 01.

Figura 9: Gráfico do Ensino Fundamental – Percentual de atendimento das escolas por dependência administrativa



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

Embora venhamos narrando um tímido sinal de avanços, e endossado com gráfico (01) acima, Natal possui uma taxa de analfabetismo de 7,87%, enquanto que a nacional é 9,37%, tendo como amostra uma população acima de 15 anos de idade (IBGE, 2010).

Quanto ao problema da distorção idade/ano de escolarização, ocasionado pelos altos índices de abandono e repetência, a SME, vem desde 2002 adotando algumas medidas, dentre as quais, a implantação do programa Tributo à Criança<sup>32</sup> proporcionando à criança a realização de atividades socioeducativas com os estudantes, em horário suplementar e com auxílio financeiro aos seus familiares. Outra medida neste sentido é a política de organização da escolaridade por ciclos<sup>33</sup>, atendendo aos alunos de 06 anos de idade, e por fim, a ampliação das matrículas na educação de jovens e adultos (EJA).

A construção deste cenário educacional no município de Natal/RN delineado pelas ações explicitadas acima, notadamente na EJA, é importante que se ressalve, pertence a um contexto de medidas Internacional e Nacional. Refiro-me, as medidas para erradicação do analfabetismo no Brasil, assumidos na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jontiem/Tailândia em março de 1990, protagonizada pelas organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Já, em 1997 ocorre em Hamburgo na Alemanha a V Conferência Internacional (V CONFITEA) que tratava sobre a educação de jovens e adultos, os compromissos assumidos nesta conferência comporão um documento intitulado “agenda para o futuro” que tratavam do direito a educação ao longo da vida.

Ainda nesta direção, em abril do ano 2000, foi realizado o Fórum Mundial de Educação na capital de Senegal/Dakar, e tinha como objetivo avaliar a década de 1990 e os compromissos assumidos na conferência mundial sobre educação para todos.

Quando as medidas em âmbito nacional que nasceram com a finalidade erradicar o analfabetismo, e, diga-se de passagem, são desdobramentos dos eventos internacionais

---

<sup>32</sup> O programa Tributo à Criança foi criado em 1º de julho de 1997 pela prefeitura municipal de Natal e tem como objetivo de ser uma política de renda mínima e de inclusão social para crianças e adolescentes dos seis aos 15 anos, estudantes do Ensino Fundamental da rede pública da capital. Os alunos cadastrados no programa, além de assistirem aulas em seus horários normais, frequentam o contra turno da escola e têm aulas de artes, reforço escolar, entre outras disciplinas, com atividades no Programa ‘Mais Educação’. O apoio financeiro às famílias se materializa por meio do repasse mensal de bolsas, para cada aluno inscrito no programa a família recebe um auxílio de R\$ 60,00 por mês, a cada dois dependentes, o benefício sobe para R\$ 90,00 e quando são três estudantes ou mais, a família recebe R\$ 120.

<sup>33</sup> A organização dos sistemas em ciclo é vista em geral como uma etapa da escolaridade de pelo menos dois anos escolar, idealmente de três ou quatro. Os alunos que ingressam no ciclo o percorrem juntos, sob a responsabilidade dos mesmos professores. Os percursos de formação são individualizados, mas não há repetência nem qualquer seleção ou certificação durante o ciclo. A avaliação é formativa; ela permite comandar as aprendizagens e os percursos de formação de modo que todos os alunos atinjam.

descritos a acima, podemos ilustrar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a criação do O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Assim, no âmbito do município de Natal/RN percebe-se uma pequena ampliação nas matrículas ofertadas exclusivamente pelo ente municipal, que era de 6.867 em 2010, para 7.018 no ano de 2012, correspondentes ao período de 1º ao 5º ano. Em 2014, as matrículas aumentaram para 13.027 estudantes, conforme melhor explicação da tabela 04 a seguir.

Tabela 4: EJA - Matrículas por dependência administrativa (NATAL, 2010).

Ano	Total	Rede Estadual		Rede Municipal	
		EF	EM	EF	EM
<b>2010</b>	<b>18.567</b>	<b>7.722</b>	<b>3.978</b>	<b>6.867</b>	<b>00</b>

Fonte: SECD/ATP (2011).

É importante ressaltar, que as ações e os esforços envidados no intuito de amenizar a distorção entre a idade e o ano de escolaridade, são sinalizados no Plano Municipal de educação do decênio 2005 a 2014, que preconiza como objetivos e metas (SME, 2005, p.13).

1. Implementar o programa municipal de Redução do Analfabetismo, alfabetizando, em 5 anos, 50% da população analfabeta jovem e adulta e, em 10 anos, chegar ao analfabetismo zero; [...]
2. Ampliar a oferta de vagas na rede municipal de ensino, assegurando a continuidade de estudos aos egressos do programa Redução do Analfabetismo; [...]
3. Realizar, em 2006, diagnóstico da população escolarizável, visando elaborar programa curricular compatível com as necessidades da população jovem e adulta; [...]
4. Implantar propostas metodológicas diversificadas que atendam às necessidades de jovens e adultos, independentemente de sua disponibilidade de horário para frequentar as aulas, reduzindo os desperdícios da EJA; [...]
5. Integrar os programas de Educação de Jovens e Adultos a programas de educação profissional, buscando parcerias com instituições governamentais e não governamentais, na perspectiva da formação permanente; [...]
6. Incluir, sistematicamente, nas propostas pedagógicas, procedimentos metodológicos que envolvam atividades culturais, lúdicas e esportivas; [...]
7. Assegurar à escola elaboração de materiais didático-pedagógicos compatíveis com a realidade dos alunos.

No ano das celebrações do cinquentenário das “40 horas de Angicos”, correspondente ao método de alfabetização de adultos idealizado pelo educador brasileiro Paulo Freire, o Observatório da Educação do Rio Grande do Norte recuperou as taxas de analfabetismo nesse estado e de cada um dos 167 municípios, de acordo com os censos do IBGE de 1991, 2000 e 2010.

De acordo com esta pesquisa, a cidade do Natal, tem-se os seguintes números, em 1991, 15,8%, em 2000, 10,7% e em 2010, 7,9%, galgando ao longo de vinte anos, um

decréscimo de 50%. Relacionando, os dados desta pesquisa com as metas do plano municipal de educação, explicitando assim, o longo a caminho a percorrer (RN, 2013).

Assim, vejamos a meta 01 do plano, que pleiteia a redução do analfabetismo por meio da implementação de um programa municipal, [...], em 05 anos, 50% da população analfabeta jovem e adulta e, em 10 anos, chegar ao analfabetismo zero” (SME, 2005). Parece que a proposta do município, é um tanto audaciosa, pois os dados levantados pelo observatório da educação demonstraram que em 20 anos, ainda não foi possível erradicar o analfabetismo em Natal. Quanto às demais metas e objetivos do plano, vislumbra com a concretude de algumas delas, embora se apresentem de forma pulverizada e sectária.

Ou seja, o que se pode perceber é o alcance de algumas metas, sobretudo, aquelas que são de competência do governo federal e que requeria do município apenas a implementação, já quanto ações de responsabilidade do ente municipal, como por exemplo: implementar o programa municipal de redução do analfabetismo, alfabetizando, em 5 anos, 50% da população analfabeta jovem e adulta e, em 10 anos, chegar ao analfabetismo zero; universalizar, com equidade e qualidade, as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pleno do aluno, estas são propostas que andam longe de serem alcançadas.

No entanto, é racional e necessário entender que o projeto de construir uma educação de qualidade para todos, não depende dos governos, embora, é bem verdade que eles sejam responsáveis por uma boa parte. A sociedade civil é preponderante na construção e na culminação de uma educação de qualidade.

Neste sentido, estudos realizados por Haddad (2002, 2009) apontam que, embora a sociedade tenha se mobilizado nos últimos 30 anos, a escolaridade média da população brasileira que era de 7,3 anos em 2007, embora a exigência da lei 5.692/71 fosse de 8 anos de ensino fundamental obrigatório. Considerando-se a ampliação do ensino obrigatório para nove anos, regulamentada pela lei 11.114 de 16 de maio de 2005 que estabelece como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental e a lei no 11.274/2006, ocorrerá à inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, o que poderá diminuir essa taxa, resguardadas as desigualdades de regiões, raça, cor, sexo, nível sócio econômico, faixa etária, entre outros.

Quanto à educação profissional, enquanto modalidade de ensino parece-nos importante elucidar, em que medida o município de Natal vem fomentando e ou corroborando. De acordo com a lei nº. 5.650 de 20 de maio de 2005, que aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Natal com vigência para o decênio 2005-2014. A

educação Profissional aparece de maneira simplista em concomitância com a EJA e a Educação Especial.

Na EJA, a educação profissional aparece na meta – 05 da seguinte maneira “integrar os programas de Educação de Jovens e Adultos a programas de educação profissional, buscando parcerias com instituições governamentais e não governamentais, na perspectiva da formação permanente” (PMN, 2005, p. 13). Já na Educação Especial, a educação profissional é mencionada na meta – 6, com o seguinte texto:

[...] assegurar ao educando com necessidades educativas especiais, que apresente déficit nos resultados de escolarização, a terminalidade do Ensino Fundamental e o seu encaminhamento para a educação profissional, através de histórico escolar que descreva as competências desenvolvidas (PMN, 2005, p. 14).

De acordo com a meta 05 mencionada acima, o município de Natal buscará parcerias para ofertar à educação profissional, na esfera pública a parceria tem ocorrido junto ao governo federal através dos programas, como por exemplo, ProJovem Urbano; com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN e o governo do Estado do RN. Já com o setor privado a preeminência tem sido com o sistema “s” (SESC, SESI, SENAC, SENAI).

Diante desta anomia de uma política de educação Profissional genuinamente do município de Natal, o ProJovem Urbano ao propor a qualificação profissional como uma de suas dimensões, materializa-se com grandes fragilidades, haja vista, sua implementação ocorrer de maneira desintegrada de uma rede de ações que poderia fortalece-lo, partindo deste a logística até o alcance de seus objetivos. Nesta linha de raciocínio, ao avaliar a implementação do ProJovem Urbano na cidade de Vitória da conquista/BA, Santos (2011, p. 11) discorre que, “[...] no Município foi necessário reestruturar e criar secretarias e conselhos para a juventude, que pudessem promover a transversalidade da política e dar sustentação às coordenações locais para articular as diferentes dimensões do ProJovem Urbano”.

De acordo com Projeto Político Pedagógico - PPI do PJU, a qualificação profissional tem como finalidade principal promover o crescimento pessoal do aluno e uma visão crítica da realidade em que vive e da formação profissional, esperando que o alunado desenvolva competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda. Ademais pretende estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando as potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho.

A partir destes objetivos em que se sustenta a qualificação profissional do PJU, procuramos identificar e avaliar em que medida foram alcançados no município de Natal no período de 2008 a 2012; a partir do arcabouço teórico-metodológico da avaliação de processo, e para tal, faz-se necessário para podermos prosseguir, identificarmos o perfil dos jovens e adultos atendidos pelo programa no município de Natal/RN.

## 5.2 PERFIL DOS JOVENS E ADULTOS ATENDIDOS PELO PROGRAMA EM NATAL/RN

Como já observado ao longo dessa pesquisa, o PJU tinha como objetivo criar oportunidades de superação de dificuldades do segmento juvenil entre 18 a 29 anos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social (DUARTE, 2009). Assim, para a construção deste tópico, faz-se necessário adotar a lógica da abordagem que parte do geral para o específico, do todo para o particular, ou seja, tomar como norte, o marco legal do PJU articulando com o campo empírico que é o município de Natal/RN.

Os diversos estudos a respeito das mudanças que provocaram o crescimento urbano recente de Natal apontam, consensualmente, como causa as secas ocorridas no estado nas décadas de 1980 e 1990. Nesse processo, deu-se a migração do homem que saído do campo devido à falta de chuva e se deslocava para as cidades, principalmente a capital. Concomitante a este fenômeno natural, são perceptíveis outros motivos; porque as cidades interioranas não são capazes de reter a população local, diante da falta de emprego e da ausência de políticas públicas coletivas, voltadas para a geração de emprego, melhoria da educação, da saúde, da habitação e do lazer, a exemplo do que ocorre, sobretudo, nas chamadas cidades regionais (SILVA, 2001). Ainda de acordo com Silva (2001, p. 10):

Os fluxos migratórios do campo para a cidade, no processo de ocupação, não se realizam de forma linear, mas avançam na direção interior/capital. Esse avanço se faz de forma desigual nos vários pontos da "frente," estimulada por fatores e razões que se tornam mais intensos em alguns pontos que em outros, deixando muitas vezes na retaguarda áreas, subaproveitadas e subpovoadas.

Nesta mesma perspectiva, Felipe e Gomes (1994, p. 04) ratificam que, “[...] as políticas públicas tendem a ser discriminatórias notadamente em termos espaciais, embora assumam também um caráter discriminatório no âmbito do social, no momento que a concentração dos investimentos induz à concentração da população num ponto do espaço-geográfico”. A exemplo disto, podemos sinalizar o PJU, que nasce para uma população específica, que se localiza numa determinada área também específica.

Observa-se, ainda, segundo a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo - SEMURB (2008) que o município de Natal/RN vem passando por mudanças estruturais em função da dinâmica empreendida pelos agentes da sociedade na redefinição dos rumos da gestão pública em âmbito social, econômico e político.

Assim, o crescimento da população jovem na cidade de Natal tem sido contínuo, principalmente após a década de 1980, quando se intensificou o processo de urbanização no Brasil, tendo sua dinâmica definida pela crescente oferta de bens, serviços e emprego, contabilizando 806.000 (oitocentos e seis mil) habitantes em 2008, e destes 190.077 (cento e noventa mil, setenta e sete) corresponde ao público jovem, na faixa etária de 18 a 29 anos habitantes em 2012, ou seja, um percentual de 23,5% (2010). Vejamos a seguir a tabela 05, que explicita o crescimento populacional dos jovens no município ao longo da década de 2008 a 2012.

Tabela 5: Demografia da População na faixa etária de 18 a 29 anos correspondente ao período de 2008 a 2012

<b>DEMOGRAFIA</b>					
	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
População Total	190077	190251	188625	191797	193409

<sup>34</sup>Fonte: IBGE (2014).

O crescimento da população jovem no município de Natal explicitada na tabela (05) elucida uma conjuntura sociopolítica e econômica que o Brasil vem passando, e, diga-se de passagem, este crescimento populacional circunscreve-se especialmente a aqueles menos favorecidos socialmente, tendo como consequência a necessidade de políticas públicas visando garantir educação, autonomia, inserção no mercado de trabalho, melhoria da qualidade de vida e participação social (SANTOS, 2012).

Com a perspectiva de amenizar a reprodução das desigualdades e restaurar a esperança em relação ao futuro dos jovens brasileiros, o Governo Federal lançou a Política Nacional da Juventude, que além da criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude, desenvolveu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação,

<sup>34</sup> 1981-1990, 1992-1999, 2001-2006: IBGE - Estimativas preliminares para os anos intercensitários dos totais populacionais, estratificadas por idade e sexo pelo MS/SGEP/Datasus.  
2007-2009: IBGE - Estimativas elaboradas no âmbito do Projeto UNFPA/IBGE (BRA/4/P31A) - População e Desenvolvimento. Coordenação de População e Indicadores Sociais.  
2011-2012: IBGE - Estimativas populacionais enviadas para o TCU, estratificadas por idade e sexo pelo MS/SGEP/Datasus.

Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, que mais tarde passa a ser conhecido como ProJovem Urbano (SALGADO, 2008).

Este crescimento populacional exposto na tabela (05) acima distribuiu-se entre as quatro regiões administrativas de Natal: Norte, Sul, Leste e Oeste, que se subdividem em 36 bairros, para melhor compreender vejamos a seguir tabela (06).

Tabela 6: População na faixa etária de 18 a 29 anos por zonas Administrativas

<b>Zona</b>	<b>Grupo etário</b>	<b>%</b>
<b>Norte</b>	71634	37,98%
<b>Sul</b>	41625	22,07%
<b>Leste</b>	25194	13,36%
<b>Oeste</b>	50173	26,60%
<b>Total</b>	188625	100,00%

Fonte: IBGE (2010).

A tabela 06 corresponde ao quantitativo de jovens no ano de 2010, distribuídos nas quatro zonas administrativas e o percentual destes em relação à população jovem total do município de Natal no referido ano. Um ponto que deve ser destacado é a maior concentração de jovens estarem localizados na zona norte da cidade com 71.634 jovens de 18 a 29 anos, em seguida a zona oeste com 50.173 jovens, em terceiro lugar, está à zona sul com 41.625 e, a zona leste, que possui o menor número de jovens com um quantitativo de 25194.

Além dessa configuração quantitativa de jovens delineadas entre as zonas administrativas, se constata ainda, que especialmente as zonas Norte e Oeste, são marcadas pela segregação socioeconômica. Nesta direção, Silva (2003, p. 34), aponta que “das quatro regiões administrativas, as zonas Norte e Oeste apresentam-se como os loci da pobreza na cidade, contrastando com as Zonas Leste e Sul, onde o maior poder aquisitivo da população e a melhor oferta de serviços públicos podem ser encontrados”.

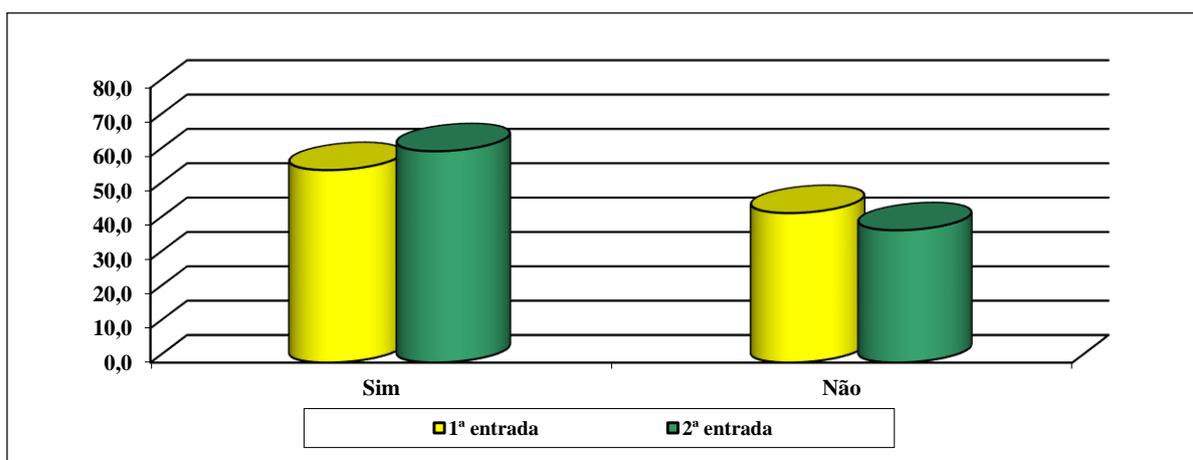
A partir das condições, postas acima, a elucidação do processo de implementação no tocante a estrutura do ProJovem Urbano em Natal, surge de maneira providencial, para ratificar a ideia exposta acima. Ilustrativamente, vejamos que a maior oferta de vagas nas duas entradas (2008 e 2010) foram destinadas para as regiões Norte e Leste de acordo com o plano de implementação de ambas as entradas.

De acordo com os dados levantados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação – SMA, quanto o perfil e percepções dos alunos do ProJovem Urbano (2010), no tópico 2.3 que se refere as Condições de Vida e Moradia foi encontrada a seguinte situação.

Um percentual elevado de jovens reside em logradouros sem calçamentos, indicador que pode apontar áreas da cidade com precariedade no provimento de serviços urbanos básicos, como saneamento, por exemplo. Os resultados encontrados foram piores entre os alunos da 1ª entrada, entre os quais 44,1% moravam em ruas sem calçamentos. Esses valores foram menores para os alunos da 2ª entrada ficando em 37%.

Corroborando nesta perspectiva, ainda de acordo com esses dados levantados, vejamos o gráfico 02, que retrata sobre as condições de calçamento nas ruas em que os egressos residiam.

Figura 10: Gráfico - Rua em que mora possui calçamento (%)



Fonte: ProJovem Urbano (2008/2009): *Survys 1* – 1ª e 2ª entradas

Avançando ainda nesta direção, lançamos mão em investigar acerca da ocupação funcional desses jovens, ou seja, em que tipo de atividade (trabalho) esses jovens estão imersos. Na tabela (07) a seguir, levantamos alguns dados.

Tabela 07: Ocupação da População de 18 a 29 anos.

Tipo de Trabalho	Frequência	Percentual %
Empregados com carteira de trabalho assinada	69240	36,71%
Militares e funcionários públicos estatutários	4635	2,46%
Empregados sem carteira de trabalho assinada	24449	12,96%
Conta própria	12304	6,52%
Empregadores	1042	0,55%
Não remunerados	1133	0,60%
Trabalhadores na produção para o próprio consumo	137	0,07%
Outros/Não se aplica	75684	40,12%
Total	188625	100,00%

Fonte: IBGE (2010).

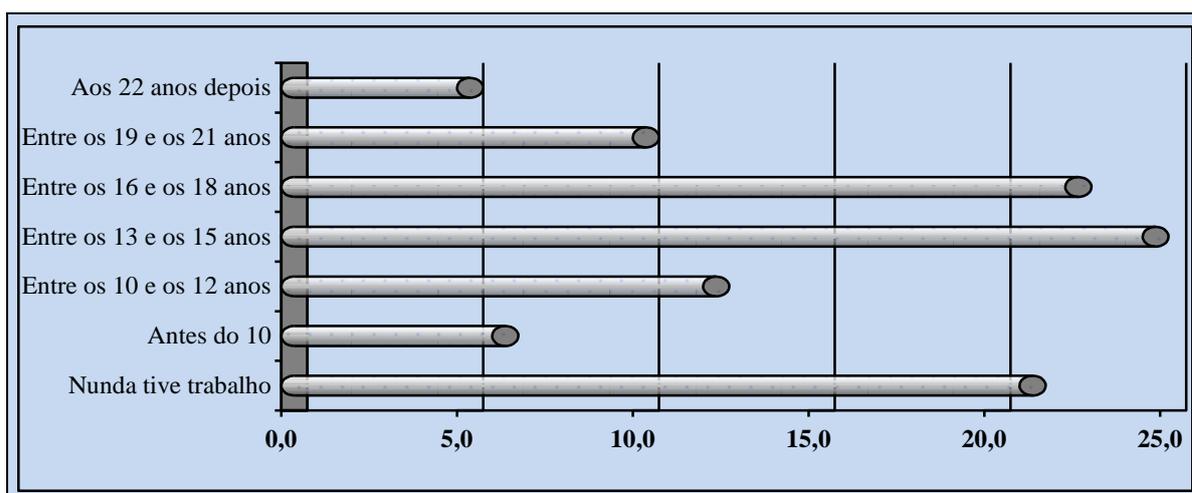
Analisando os dados da tabela (07) acima, vemos que a maior frequência e percentual corresponde ao tipo de trabalho, Outros/Não se aplica, que, diga-se de passagem, abrange os aprendizes de primeiro emprego e estágio com remuneração, voltados em sua grande maioria para os jovens de classe média baixa, residentes nas zonas Norte e Oeste da cidade de Natal/RN. Sendo assim, cotejamos no que pese aos estudos de Reis (2000, p. 90) na seguinte perspectiva.

[...] os jovens dos setores médios e altos têm inúmeras vantagens em relação aos demais, por exemplo, oportunidades de acesso à educação e postergação das responsabilidades da vida adulta. São capazes de emitir por mais tempo os signos sociais da juventude que tende a se estetizar, constituindo um conjunto de características vinculadas ao corpo, a vestimenta e ao estilo de vida em geral que transforma a categoria juventude em um produto, um valor simbólico.

Logo, apresenta-se uma seguinte dicotomia: jovens das classes alta e média e, jovens de classes populares, pois, ao considerarmos o referido tipo de trabalho, constatamos que estes últimos iniciam circunstancialmente a passagem da infância para a juventude, haja vista, necessitarem de alguma ocupação, seja no mercado formal ou informal, em ocupações lícitas ou ilícitas.

Nesta direção, vemos o levantamento das informações referentes ao perfil dos alunos do ProJovem Urbano, traçado a partir do *surveys* e grupos focais, realizado pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) em todo o território nacional. Vejamos o gráfico (03) a seguir.

Figura 11: Gráfico - Idade com que teve o primeiro trabalho (%)



Fonte: ProJovem Urbano (2008/2009).

Os dados acima evidenciam a entrada precoce no mercado de trabalho dos alunos do ProJovem Urbano, fator que foi apontado nos grupos focais como um dos principais motivos para o abandono escola, diga-se de passagem (BRASIL, 2010, p. 29).

Outro tipo de trabalho que se apresenta de maneira muito densa são os jovens empregados com carteira de trabalho assinada, este percentual corresponde a 36,71% e, esta situação retoma a ideia do parágrafo anterior, quando afirmamos a necessidade da inserção destes jovens em trabalhar, e dentre estas condições, estão às ocupações lícitas (carteira assinada).

Ainda analisando a tabela (07), os percentuais vão declinando, no entanto, mantendo o mesmo grau de importância dos dados já aferidos. Assim, movimentando-se dos extremos: maior para o menor, nos defrontamos, com os jovens que trabalham para o próprio consumo que correspondem apenas a 137 jovens, e que representam o percentual de 0,07%.

Ampliando a esfera de análise sobre os jovens e suas ocupações, a tabela (08) traz estas configurações por sexos.

Tabela 8: Ocupação da População de 18 a 29 anos por sexo.

Tipo de Trabalho	Frequência		Percentual %	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Empregados com carteira de trabalho assinada	37911	31329	20,10%	16,61%
Militares e funcionários públicos estatutários	3339	1296	1,77%	0,69%
Empregados sem carteira de trabalho assinada	12418	12031	6,58%	6,38%
Conta própria	7826	4478	4,15%	2,37%
Empregadores	575	467	0,30%	0,25%
Não remunerados	373	760	0,20%	0,40%
Trabalhadores na produção para o próprio consumo	91	46	0,05%	0,02%
Outros/Não se aplica	41905	33779	22,22%	17,91%
Total	104438	84186	55,37%	44,63%

Fonte: IBGE (2010).

Para todos os tipos de trabalho, os percentuais correspondentes entre homens e mulheres estão muito próximos. O único tipo de trabalho que sobrepõe as mulheres aos homens é o trabalho não remunerado, onde o percentual de mulheres atinge o dobro do percentual do sexo masculino, ou seja, enquanto os homens são 0,20%, as mulheres sobem para a casa de 0,40%.

Transportando estes dados para a dimensão nacional, em paralelo aos dados do relatório de gestão (2008-2010) do ProJovem Urbano, especialmente, a 1ª e 2ª entradas, este desenho polarizado entre os sexos é reconfigurado. Para o ProJovem Urbano, os dados

mostram uma super-representação das mulheres entre os alunos. Elas são 66,7% contra 33,3% dos homens, praticamente o dobro. Esses resultados são mantidos nas consultas relativas a todas as entradas, com pequeno decréscimo no percentual de mulheres: 62,9% na 2ª entrada.

O movimento que conduziu a construção deste tópico, foi uma tentativa de aferir os dados do município de Natal/RN e a conjuntura nacional, elucidando assim, em que medida o desenho adquirido na implementação do ProJovem Urbano em Natal/RN assemelha-se ao desenho original.

### 5.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJÓVEM URBANO EM NATAL/RN: SUJEITOS OU SUJEITADOS?

No limiar do ano de 2008, e em plena <sup>35</sup>(re)acomodação de uma “nova” gestão municipal correspondente ao quadriênio (2008-2012) a prefeitura de Natal, por intermédio da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social – SEMTAS tornava público, para conhecimento das instituições interessadas o credenciamento, a seleção e a contratação de Instituições executoras do PJU. Ressaltamos, que esta é apenas uma das ações da agenda nacional de políticas para a juventude em consolidação, cujo mérito era fortalecer as agendas locais de forma mais sistemática no que se refere à problemática da juventude, da educação e do trabalho.

Assim, a prefeitura de Natal aderiu ao programa nacional de inclusão de jovens – ProJovem Urbano, estabelecendo um plano de trabalho junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para formalização de um convênio, com a meta de jovens atendidos por zona administrativa do município. Ver tabela (08) a seguir.

Tabela 9: Quantidade de Jovens que serão atendidos por arcos e por zonas Administrativas

<b>Arcos Ocupacionais</b>	<b>Quant. de Jovens por arcos</b>	<b>Jovens da Zona Norte</b>	<b>Jovens da Zona Oeste</b>	<b>Jovens da Zona Leste</b>	<b>Jovens da Zona Sul</b>
Telemática	200	100	50	25	25
Vestuário	300	150	75	50	25
Alimentação	50	00	25	00	25
Educação	400	150	100	100	50
Construção e Reparo	800	500	250	50	00

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2008).

Ainda de acordo com o plano de trabalho, citado anteriormente, é ressaltada a seguinte questão: embora fosse a primeira execução do PJU, no entanto, o município, registrava uma experiência “exitosa” na execução do Plano Territorial de

<sup>35</sup> Refiro-me a (re)acomodação desta gestão municipal (2008-2012) pelo fato de que, a chefe do executivo, a senhora Micarla de Souza, já havia ocupado a cadeira de vice-prefeita do município de Natal.

Qualificação/PLANTEQ, no âmbito do Plano Nacional de Qualificação/PNQ, nos anos de 2007 e 2008. Qualificando ou do ponto de vista social e profissionalmente 1.229 (mil duzentos e vinte e nove) educandos por meio do Convênio Plurianual Único N° 042/2007, celebrado entre a Prefeitura Municipal de Natal por intermédio da SEMTAS com o Ministério do Trabalho e Emprego por intermédio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego.

Até então tem-se referido à prefeitura quase sempre como um órgão único, desconsiderando, no entanto, a multiplicidade institucional que subjaz à organização do executivo municipal (BERTHOLINI, 2011, p. 70). Esta, todavia é uma perspectiva simplista que torna impeditiva elucidar as tensões e as contradições que, recorrentemente, influenciam a execução do PUIJ nos municípios brasileiros. Assim, entende-se que a prefeitura compreende que as secretarias que se envolveram na gestão do referido programa e de que forma elas participaram de sua implementação.

A estruturação do PUIJ nos municípios brasileiros requer a criação do comitê gestor municipal, a ser definido por cada cidade, segundo assinala a resolução n° 60 de 09 de novembro de 2011.

[...] constituir o comitê gestor local, envolvendo a Secretaria de Educação, Conselho de Juventude, quando existir na localidade, e os órgãos locais de políticas de juventude, para garantir efetividade ao acompanhamento e apoio à execução das ações do Programa, bem como envolver representação da Agenda de Desenvolvimento [...].

Na particularidade do município de Natal, o comitê gestor, não seguiu os parâmetros nacionais e o que preconiza a resolução explicitada acima. O aspecto, institucionalidade, que é o carro chefe dessa política, não se materializou no comitê municipal, abrindo mão do diálogo com pastas importantíssimas, como por exemplo: a assistência social, esporte e lazer, cultura e, sobretudo o conselho municipal de juventude. Este se constitui uma instância consultiva e deliberativa que promove as discussões em torno da juventude quanto às funções estratégicas de governo, o que demonstra a não prioridade do programa dentro da agenda política do município.

Esta percepção nos leva a três indagações primordiais: Qual é a secretaria que garante a efetivação das políticas de juventude em âmbito municipal uma vez que não existe a Secretaria Municipal de Juventude? Que institucionalidade garantirá o debate, o monitoramento e a avaliação das políticas de juventude em âmbito municipal na ausência do conselho municipal de juventude? Como foram concretizados orçamentariamente, e de forma contínua, as políticas de juventude em âmbito municipal se não houver fundo municipal de

juventude? Vale ressaltar que, embora a Secretaria municipal de Juventude de Natal/RN tenha sido criada pela Lei nº. 5981 de 29 de setembro de 2009, a mesma não possui fundo municipal e/ou dotação financeira.

Nesta direção, Bertholini (2011, p. 73) ressalta o seguinte: a institucionalidade da política pública de juventude é um aspecto que impacta a implementação das políticas de juventude, quanto a isso não há dúvida, o interessante é buscar saber quanto e principalmente, como impacta.

### **5.3.1 O processo de implementação do ProJovem Urbano em Natal/RN: estrutura e funcionamento**

A partir do recorte temporal adotado para a realização desta pesquisa, que corresponde aos anos 2008 a 2012, nos é permitido avaliar apenas a implementação de duas entradas do ProJovem Urbano em Natal/RN, haja vista, cada entrada do programa corresponder a 18 meses.

Sendo assim, procederemos à avaliação do processo de implementação de ambas as entradas, expondo as metas previstas e as alcançáveis. Garantindo assim, o propósito da avaliação de processo ao elucidar em que medida tiveram ou não êxito, se garantiram ou não o sucesso do programa.

#### **5.3.1.1 O processo de Implementação da 1<sup>a</sup> entrada (exercício 2008)**

As datas para a realização das matrículas estavam previstas para 03/11/2008 a 30/12/2008, segundo o plano de implementação, porém, na prática as matrículas dos alunos do ProJovem Urbano/Natal-RN, teve início no dia 08 de dezembro de 2008, sendo encerrada no dia 08 de fevereiro de 2009.

A equipe de matriculadores foi selecionada e treinada conforme orientação da Coordenação Nacional, num total de 100 matriculadores, sendo o pagamento unitário no valor de R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais) mensal totalizando R\$ 830,00 (oitocentos e trinta reais) nos dois meses perfazendo um total de R\$ 83.000,00 (oitenta e três mil reais). A matrícula foi descentralizada com postos de matrículas sediados no polo<sup>37</sup> 01 (zona norte) e nas 10 escolas da zona norte, 04 escolas na zona sul e Leste e 06 na zona Oeste.

---

<sup>36</sup> Esta é considerada a primeira entrada no município de Natal/RN pelo fato de realmente ser a primeira adesão do ProJovem Urbano, porém, seguindo a lógica sequencial nacional conta-se como a segunda.

<sup>37</sup> Polo é a menor instância de gestão do ProJovem Urbano e subordina-se, administrativamente, a coordenação local. Cada Polo compreende 16 núcleos (é formado de 150 a 200 alunos, distribuído em cinco turmas), que variam entre 2.400 e 3.200 alunos.

A estrutura dos polos era composta de:

- a) (01) Diretor Executivo com remuneração de R\$ 2.200,00 durante 24 meses;
- b) (01) Diretor Pedagógico com remuneração de R\$ 2.200,00 durante 24 meses;
- c) (01) Téc. Administrativo de nível superior com remuneração de R\$ 1.956,00 durante 24 meses;
- d) (01) Téc. Administrativo de nível médio com remuneração R\$ 935,00 durante 24 meses.

Dentre os matriculadores selecionados estavam os ex-professores do ProJovem Original e jovens estudantes universitários. Foram realizadas visitas aos bairros, loteamentos, favelas, bem como, divulgação na mídia (rádio e televisão).

Efetivamente foram confirmadas 4.547 (quatro mil quinhentos e cinquenta e sete) matriculas e sorteados<sup>38</sup> 3.955 (três mil novecentos e cinquenta e cinco) alunos em virtude de a Escola Municipal Josefa Botelho ter matriculado 162 (cento e sessenta e dois) alunos e a Escola Municipal Professor Ulisses de Góis ter matriculado apenas 19 (cento e noventa três) alunos. Nas demais escolas (18 escolas) foram sorteados 200 alunos por escola.

Conforme determina a resolução nº. 02 de 26 de maio de 2008 foi realizada a seleção simplificada dos profissionais cujo resultado foi divulgado no Diário Oficial do município/DOM do dia 30 de dezembro de 2008. Mediante denúncias feitas ao Ministério Público (MP) por profissionais que se sentiram prejudicados com o resultado final, a seleção foi anulada sendo a equipe gestora antiga obrigada a continuar a execução do programa.

Embora não tenha sido composta uma nova equipe gestora, o plano preconizava a seguinte estrutura.

- a) (01) Coordenador Executivo com remuneração de R\$ 2.714,24 durante 24 meses;
- b) (01) Coordenador Pedagógico com remuneração de R\$ 2.714,24 durante 24 meses;

---

<sup>38</sup> Quando o número de jovens matriculados exceder o quantitativo de vagas estabelecido pelo Estado, Distrito Federal ou Município, antes da etapa da confirmação da matrícula, os gestores locais podem optar por realizar sorteio público para selecionar os candidatos, ou solicitar à Coordenação Nacional ampliação de meta se assim lhes convier.

- c) (01) Téc. Administrativo de nível superior com remuneração de R\$ 1.956,88 durante 24 meses;
- d) (01) Téc. Administrativo de nível médio com remuneração R\$ 935,47 durante 24 meses.

As aulas tiveram início no dia 06 de abril de 2009, sendo a equipe gestora e de educadores autorizados a assumir mediante o Termo de Ajustamento de Conduta/TAC de nº. 002/2009 de 19 de março de 2009. A nova seleção pública foi iniciada em 30 de abril de 2009 e concluída no dia 30 de maio de 2009 com a publicação no D.M.O da portaria nº. 59/GS, de 29 de maio de 2009.

A empresa que ganhou a licitação para dar a formação inicial com carga horaria de 32 horas/aula aos professores foi a Fundar e Coppe. O quantitativo de professores foi o seguinte: 100 professores de formação básica, 20 educadores de qualificação profissional e 10 profissionais no período de 01 a 04 de abril de 2009 no Centro Municipal de Referência em Educação Aluísio Alves – CEMURE. Vale ressaltar que estes profissionais selecionados no processo de seleção pública simplificada conforme citado anteriormente.

Dando prosseguimento as aulas, foram convocados os profissionais aprovados, participando da formação inicial ministrada pelos professores do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy – IFESP com a carga horária de 96 horas de atividades presenciais e 64 de atividades não presenciais totalizando 160 horas no período de 15 de junho a 04 de julho de 2009, beneficiando um total de 158 profissionais. A formação continuada teve seu início no dia 18 de junho de 2009, tendo continuidade a cada quinze dias, ao longo da execução do ProJovem Urbano totalizando 216 horas.

Com relação à qualificação profissional, em virtude de o processo seletivo ter sido cancelado, na Unidade Formativa I foram ministradas cinco horas da Formação Técnica Geral – FTG sendo que na Unidade Formativa II a FGT só teve duas horas e o arco ocupacional teve três horas para efeito de compensação da carga horária. As aulas voltadas para os <sup>39</sup>arcos ocupacionais tiveram início no dia 03 de agosto de 2009, com a oferta dos seguintes arcos: telemática, vestuário, alimentação e educação. A seguir, vejamos os gastos que estavam previstos para serem aplicados ao longo do curso nos respectivos arcos, segundo o plano de implementação exercício 2008.

---

<sup>39</sup> A título de esclarecimento, arcos de profissão são conjuntos de ocupações que estão relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do jovem trabalhador (assalariamento, autoemprego e economia solidária).

- a) números de alunos: 800;
- b) locação de espaços e equipamentos: R\$ 2.851,20 x Meses: 20 = R\$ 57.024,00
- c) aquisição de material de consumo: R\$ 4.752,20 x Meses 20 = R\$ 95.044,00
- d) pagamentos com monitores: R\$ 956,27 x Meses: 20 = 38.250,00

As somas totais destas ações correspondiam ao valor de R\$ 190.318,80, e que se destinava para cada arco.

No plano de implementação do ProJovem Urbano estava previsto a oferta de cinco arcos ocupacionais sendo inviabilizado o arco ocupacional de Construção e Reparos I em virtude do único candidato aprovado para ministrar tal curso, ter sofrido um acidente e encontrar-se em coma profundo, desta forma, facultou-se aos alunos que tinham optado por tal arco, a optarem por outro arco dentre os já nomeados acima.

É importante ressaltar, que não tivemos acesso a informações documentais que de fato nos permitissem aferir a aplicação destes investimentos e nem muito menos de que maneira ocorreu a logística da parte prática da qualificação profissional. No entanto, ao entrevistar uma coordenadora deste período, as informações elucidam a existência de um caos na dimensão qualificação profissional do ProJovem Urbano em Natal/RN. Ao narrar sobre as empresas ganhadoras para executar este serviço, afirma que havia uma constante mudança de prédio, endereços desconhecidos, espaços inadequados, falta de matérias para compor as aulas práticas, etc.

Partido das metas previstas no plano de implementação – exercício 2008, do qual contempla o investimento financeiro a ser aplicado nas ações da qualificação profissional, percebe-se um montante de dinheiro destinado para tal fim, no entanto, a ação não foi executada. Tentamos ter acesso aos documentos comprobatórios da execução, no entanto não tivemos acesso.

#### 5.3.1.2 O processo de Implementação da 2ª entrada (exercício 2010)

As aulas da 2ª entrada foram iniciadas no dia 24 de maio de 2010, sendo contratada a equipe gestora do polo II por 01 diretor (a) executivo (a), 01 diretor (a) pedagógico (a), 02 apoios de nível superior e 02 apoios de nível médio; 90 professores de formação básica, e 29 educadores de qualificação profissional e 09 profissionais de participação cidadã totalizando 134 profissionais, para trabalhar com 18 núcleos.

A equipe gestora da coordenação local do ProJovem Urbano no município do Natal/RN, assumiu a coordenação da 2ª entrada, iniciada no dia 06 de abril de 2009 e término no dia 05 de outubro de 2010, com 20 núcleos.

Vejamos a seguir, o quadro (07) com o demonstrativo salarial dos profissionais descrito acima.

Figura 12: Quadro Demonstrativo salarial dos profissionais do ProJovem Urbano em Natal no ano de 2010

<b>Profissionais</b>	<b>Quant.</b>	<b>Remuneração Mensal</b>
Coordenador Executivo	01	R\$ 2.714, 24
Coordenador Pedagógico	01	R\$ 2.714, 24
Diretor Executivo do Polo II	01	R\$ 2.200,00
Diretor Pedagógico do Polo II	01	R\$ 2.200,00
Apoio Técnico Administrativo de Nível Superior	04	R\$ 1.956,00
Apoio Técnico Administrativo de Nível Médio	04	R\$ 935,47
Professores de Educação Básica	90	R\$ 1.434,00
Professores de Participação Cidadã	09	R\$ 1.434,00
Professores de Qualificação Profissional	29	R\$ 1.434,00

**FONTE:** Secretaria Municipal de Educação (2010).

Dos 128 profissionais convocados para participar da formação pelos professores formadores do Instituto FAL de Educação, Cultura, Meio Ambiente e Artes, no período de 12 a 30 de maio de 2010, mediante análise da folha de frequência, apenas 87 estavam aptos a concluir a Formação Inicial, posto que, tinham 75% de frequência, recebendo o valor unitário de R\$ 1.000,00 (hum mil reais), totalizando R\$ 87.000,00 (oitenta e sete mil reais).

Para a efetivação das aulas práticas dos Arcos Ocupacionais da Qualificação Profissional, houve um longo atraso para que de fato se consolidasse a contratação da empresa formadora, que na época foi o Centro Dom Bosco, instituição vencedora do pregão presencial de nº. 15.041.2010/SME/PMN-REPETIÇÃO, para locação dos equipamentos e laboratórios necessários à execução dos Arcos Ocupacionais.

De acordo com a Coordenadora Executiva do ProJovem Urbano do município de Natal do ano de 2010, constava no plano de implementação referente à entrada de 2010, a oferta de quatro Arcos Ocupacionais, a saber, Telemática, Vestuário, Alimentação e Educação, que mesmo sem as condições objetivas e reais foram ofertados.

Para as Unidades Formativas I, II, III, IV, V e VI do ProJovem Urbano/Natal-RN, foi feita uma licitação através do pregão presencial de nº. 15036-2010/SME/PMN, objeto da contratação de empresa especializada em serviços gráficos, visando a confecção e distribuição de avaliações de desempenho dos alunos do ProJovem Urbano, referente a entrada de 2010, cujo resultado do procedimento licitatório supracitado foi homologado sendo adjudicado a empresa Clodomil Monteiro Pereira – ME, sendo o menor preço teve o valor global de R\$ 15.697,50 (quinze mil, seiscentos e noventa e sete reais e cinquenta centavos).

Os gêneros alimentícios do ProJovem Urbano foram referendados através do pregão nº. 15.024.2010 – SME/PMN, que tinha como objeto, a aquisição de gêneros alimentícios para atender as necessidades de 3.500 alunos do ProJovem Urbano, cuja homologação foi publicada no Diário Oficial do município em 16 de julho de 2010. As empresas vencedoras foram, Ednaldo Lopes Gonçalves (Big Boi) – EPP, nos lotes 04, 05, 09, 11 e 16, pelo valor total de R\$ 107.442,66 (cento e sete mil, quatrocentos e quarenta e dois reais e sessenta e seis centavos); J S COMÉRCIO E EPRESENTAÇÕES LFDA – EPP, nos lotes 02, 03, 06, 07, 08, 10, 12, 14, 15, 17, 18 e 19, pelo valor total de R\$ 313.850,60 (trezentos e treze mil, oitocentos e cinquenta reais e sessenta centavos).

De acordo com as ordens de compra expedidas pela SME/Pregão presencial pregão nº. 15.024.2010 – SME/PMN – Setor de alimentação Escolar – SAE, foram iniciadas distribuição dos gêneros alimentícios conforme cardápio planejado pela equipe de nutricionistas para os 18 núcleos/escolas do ProJovem Urbano Natal/RN. Esclarecemos que a cada 20 dias úteis o cardápio é renovado pelo respectivo setor e encaminhado aos núcleos para ser executado neste período.

Realizado o novo processo seletivo, os profissionais aprovados foram convocados para assumir a partir de 24 de maio de 2010, num total de 36 merendeiras percebemos um salário mensal de R\$ 600,00 (seiscentos reais). Aquisição de material escolar exclusivamente para os alunos matriculados e frequentes na 2ª entrada.

Já quanto aquisição de material para os professores que atuam no ProJovem Urbano. Esta ação foi solicitada em tempo hábil ao gestor do programa, no entanto, em virtude da morosidade burocrática, ocorreu um grande atraso para a sua consolidação. Cumprida todas as exigências do Pregão Presencial nº. 15.016/2010, as empresas vencedoras forma publicadas no Diário Oficial do Município – DOM: Ponto a Ponto Magazine LTDA – ME, DMPO Comércio de materiais de escritório LTDA – EPP, Elias Avelino dos Santos – EPP e Marca Distribuidora de Papéis LTDA.

No dia 07 de junho de 2010, foram expedidas as ordens de compras nº. 50, 52 e 53, sendo que o material não chegou a tempo para dar suporte a 2ª entrada, suprimindo apenas algumas solicitações do polo 0I para atender aos professores. Quanto ao material destinado aos alunos foram organizados kits sendo distribuídos com os 3.500 alunos a partir do mês de setembro de 2010.

Os 90 professores de educação básica, os 29 educadores de qualificação profissional e os educadores de participação cidadã receberam os kits organizados e distribuídos pela direção executiva do polo II, conforme documentos assinados pelos mesmos e arquivados no respectivo polo.

### **5.3.2 O que dizem os egressos do ProJovem Urbano em Natal acerca da gestão**

Inicialmente pensávamos em entrevistar apenas 05 egressos, escolhidos, a partir do critério de correspondência dos anos que compreendem a pesquisa, ou seja, de 2008 a 2012. No entanto, este nosso propósito esbarrou na anomia de informações por parte da gestão do PJU no município de natal.

Os contatos (telefone/celular) dos alunos disponibilizados pela coordenação atual, não nos permitiu logramos êxito, por que em sua maioria, os telefones já não existiam mais; o que de certa maneira chega a ser compreensivo, dado o tempo transcorrido e as próprias condições destes egressos. Portanto, o que nos surpreendeu foi à escassez de informações destes jovens por parte da coordenação municipal, solicitamos outros dados, como por exemplo: e-mail, endereço, ficha cadastral e etc., e para nossa surpresa, não tiveram acesso a estes meios de contato, diante desta situação, a conjectura recorrente é a existência do seguinte binômio: a centralização das informações por parte da coordenação municipal e o autoritarismo no processo de implementação do PJU no município de Natal/RN.

Desta maneira, redimensionamos o quantitativo da nossa amostra, após dezenas e dezenas de ligações realizadas, fechamos as entrevistas com 25 egressos. Deste total, entrevistamos 14 mulheres e 11 homens. Do quantitativo geral dos entrevistados, 17 não chegaram a concluir o programa, e, nesse sentido, vejamos, a seguir, a tabela 09, que demonstra a evasão no município de Natal relacionando-a com a matrícula inicial, final e o respectivo ano de entrada por período.

**Tabela 10: Demonstrativo de Matrícula Inicial, Final e Evasão – 2008/2012.**

<b>ENTRADA/PERÍODO</b>	<b>MATRÍCULA INICIAL</b>	<b>MATRÍCULA FINAL</b>	<b>EVASÃO</b>
06.09.2009 a 07.10.2010	4.500	1.142	74,63%
24.05.2010 a 23.11.2011	3.499	2.049	41,44%
<b>TOTAL</b>	<b>7.999</b>	<b>3.184</b>	<b>60,2%</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2012).

Os dados da tabela acima, embora representem uma realidade específica no caso o município de Natal/RN, eles dialogam em sintonia com as estatísticas nacionais, pois, os dados do Censo Escolar mostram que, de modo geral, as taxas de abandono e evasão escolar no Brasil são elevadas e desiguais. A taxa de abandono em 2008 indicava que, dos alunos brasileiros matriculados no ensino fundamental regular, era de 4,4%, já os dados dos que deixaram de frequentar as aulas corresponde a aproximadamente 4,8%. Ainda de acordo com estes dados, os números são de modo geral, mais elevados nas regiões Norte e Nordeste, chegando a 7,3% e 7,5%, respectivamente (BRASIL, 2010, p. 07).

Quando o foco deste Censo toma como escopo de análise a evasão no ensino fundamental regular, os dados chegaram a 6,7% no ano de 2005. Portanto, como os índices de abandono e evasão escolar possui uma assimetria e, diga-se de passagem, são extremamente bem demarcados, os percentuais mais elevados é na região Nordeste, galgando o patamar de 8,9%, contrapondo-se a um percentual de 5,0% na região Sul, o que ratifica a desigualdade regional da federação brasileira (BRASIL, 2010).

Nesta direção, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que apenas 53,8% da totalidade que ingressam no ensino fundamental, chegam a concluí-lo (INEP, 2008). Partindo deste cenário, a evasão tem ganhado lugar de destaque nos debates e nas reflexões realizadas em diferentes instâncias institucionais da sociedade brasileira.

Os principais motivos que tem gerado os altos índices de evasão são: a necessidade de o estudante ter que trabalhar; o convívio com a violência e condições precárias de segurança; problemas familiares; dificuldades de acesso à escola; baixa qualidade do ensino; não adequação do ensino frente às exigências do mercado e, horários incompatíveis entre trabalhar e estudar, impondo assim, na maioria dos casos a opção pelo emprego como forma de garantir sua sobrevivência, em detrimento do acesso à escola (CAMPOS, 2003).

Nesta direção, vejamos o seguinte:

Alunos que cursam classes noturnas frequentemente já passaram por várias experiências escolares sem sucesso. Tais experiências geram, no aluno, o sentimento de incapacidade e desvalorização pessoal, e a baixa expectativa de que muitas vezes o professor tem sobre esse aluno reforça ainda mais sua baixa autoestima (BRASIL, 2010, p. 07).

Quanto aos dados de evasão no ensino médio regular, 30% do total, são os alunos que concluem os cursos nos quais estão matriculados (HADDAD; PIERRO, 2000; FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007), todavia, as estatísticas do Censo Escolar (2008) apontam uma maior proporção de abandono em torno de 40% para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, a propósito, é nesta modalidade de ensino que se insere o ProJovem Urbano.

Segundo Campos (2003, p.00) ao analisar a concomitância entre trabalhar e estudar na EJA, identificou que as ações até o momento não permitem que jovens e adultos pudessem inserir-se e manter-se como trabalhador-cidadão em condições de igualdade e competitividade no mercado de trabalho, e de igual modo, não proporcionam a promoção do acesso e permanência a uma educação básica de qualidade, levando assim, o aumento da taxa de evasão.

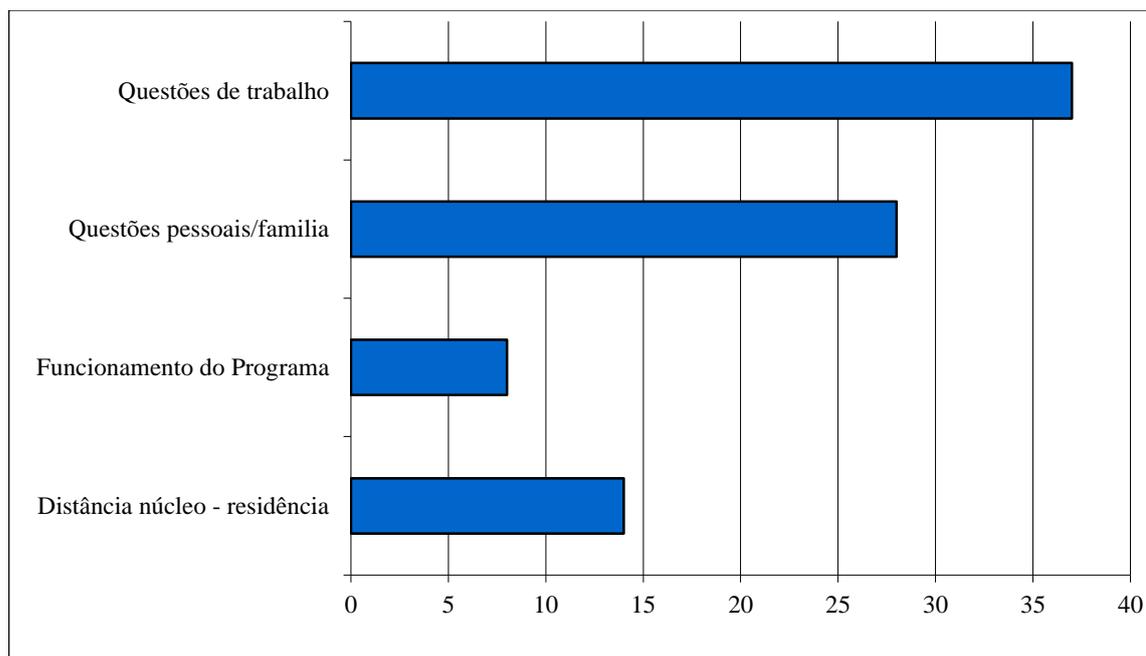
Assim, prosseguindo na perspectiva do geral para o particular, do macro para o micro e do nacional para o local, ressaltamos que, embora o foco das entrevistas não fosse à evasão<sup>40</sup>, todavia, devido ao alto índice que apareceu nas entrevistas, somado aos dados da tabela acima, consideramos importante registrar e fazer uma comparação com a trajetória escolar pregressa destes alunos.

E para isto, recorreremos ao *Survey* 01, construído pelo GT avaliação que realizou uma pesquisa por telefone com os evadidos do PJU (2011) de todas as cidades e estados da federação, no caso do Rio Grande do Norte, participaram as cidades de Natal e Mossoró. Na primeira, envolveu o total de alunos com telefone que era 2.334 e dentre estes e total, foi retirada uma amostra de 37 alunos. Para melhor compreender a pesquisa, vejamos a ilustração do gráfico (04) seguir.

---

<sup>40</sup> O termo evasão tanto no ProJovem “original” o tanto quanto no ProJovem Urbano, é concebido como um dos fatores que compromete a permanência. Além da evasão, existe também, a desistência e a infrequência, que juntas compõem a não-permanência.

Figura 13: Gráfico dos Principais Motivos para deixar de frequentar o ProJovem Urbano



Fonte: PROJOVEM (2010).

A leitura do gráfico (13) acima demonstra que dentre os motivos que levaram os egressos a se evadirem do programa, o mais contundente, é a concomitância entre estudar e trabalhar. Contrapondo-se com o menor número, surge o funcionamento do programa com um dos motivos para a evasão, ou seja, a não permanência.

Dialogando com as questões 04 e 05 do questionário da pesquisa (anexo 03), podemos perceber que os sujeitos eram passivos no processo de implementação do PJU no município de Natal. Conforme mostra o quadro (10) a seguir.

Figura 14: Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 04

Pergunta Norteadora - 04	Respostas Quantidade	
	Sabe/Sim	Não Sabe/Não
Você tem conhecimento de como ocorriam às decisões sobre a implementação do Programa?	15	20
Havia acompanhamento?	25	00
Quem acompanhava?	00	25
Havia avaliação do Programa?	00	25

Quem avaliava?	00	25
Você e seus colegas participaram de algum encontro ou reunião para discutir as decisões em torno do Programa?	00	25

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

Como demonstra a pergunta norteadora (04), através dos questionamentos que a compõe, todas as questões partem da ideia de envolvimento e participação dos sujeitos que ao mesmo tempo são o público alvo deste programa.

Partindo do quantitativo das respostas, uma interrogação é recorrente. Em que medida consiste o protagonismo e o empoderamento defendido pelo ProJovem Urbano, se nem a título de exercício a juventude, público-alvo deste programa, é dada voz e ouvido na implementação do mesmo? Nesta direção, vislumbramos uma gestão centralizada pelo governo federal. A este respeito, valem as colocações de Haddad (2007, p. 201).

Quando os programas são de “autoria” de outras esferas de governo, o poder local assume a tarefa de mero executor. A esse respeito, cabe investigar quais os resultados alcançados por programas/projetos concebidos, por exemplo, em âmbito federal, com o objetivo de serem implementados indistintamente em municípios com realidades diferenciadas.

Detendo-nos a esta situação pelo prisma da avaliação de processo, quanto a estratégia, dimensão dos atores é possível afirmar, que os jovens enquanto atores deste programa foram desprezados e ou esquecidos e tal decisão tenha significado um erro estratégico dos que possuíam poder decisório.

Ainda explorando a empiria, vejamos o quadro (11), com a síntese da pergunta norteadora – 05.

Figura 15: Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 05

Pergunta Norteadora - 05	Respostas/Quantidade	
	Sim	Não
O Programa apresentava problemas?	25	00
	<b>Eram resolvidos</b>	<b>Não eram resolvidos</b>
Estes problemas eram resolvidos?	03	20
	<b>Boa</b>	<b>Regular</b>
Como você avalia as condições do Programa?	09	16

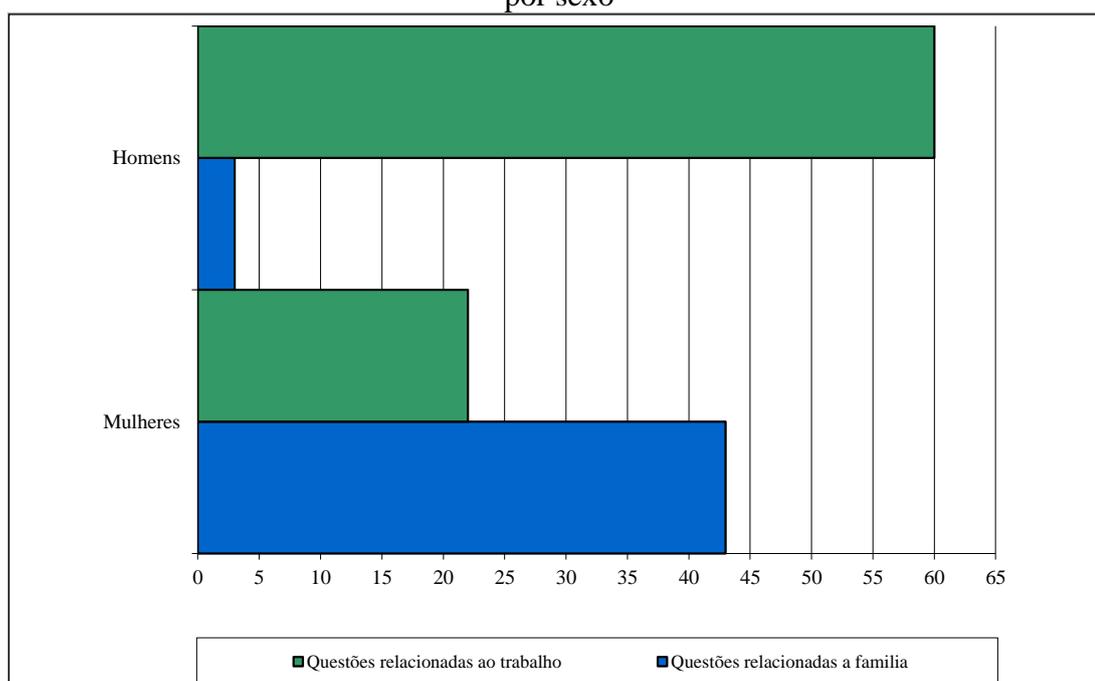
Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

Quanto às respostas da pergunta norteadora 05, os 25 egressos responderam que havia problemas, porém, quando indagados, sobre como eram resolvidos, apenas 03 responderam que eram enfrentados através de reuniões, 20 que não eram enfrentados ou não sabiam se havia ações nesse sentido, e somente 02 responderam que não existia problemas.

A configuração desta figura 15, ratifica a anomia de protagonismo e empoderamento proposto pelo programa. Portanto, o jovem se fortalece contundentemente como o beneficiário da política em detrimento da autonomia alcançada enquanto o ator.

A seguir, trazemos o gráfico (03) que demonstra os principais motivos conforme o gênero masculino e feminino, que foram determinantes para a permanência ou não-permanência no programa ao longo do período.

Figura 16: Gráfico - Principais motivos para deixar de frequentar o ProJovem Urbano por sexo



Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

O gráfico (05) acima é construído por questões que perpassam os muros da escola, ou seja, extraescolares. Enquanto que para as mulheres os principais motivos para terem deixado o programa decorre de não ter com quem deixar os filhos e gravidez. Para os homens, a alegação recorrente está relacionada ao trabalho.

Assim, percebemos que os fatores intraescolares sobrepõem-se aos extraescolares, notadamente relativos ao trabalho, expondo desta maneira a dualidade quanto à educação e o trabalho que demarca a educação brasileira. Nesse sentido, Moura (2006) considera:

Acontece que, aos filhos dos trabalhadores, o Estado ofereceu uma educação voltada para o atendimento à urgência do capital por mão de obra barata, ao passo que, aos filhos das elites brasileiras, era-lhes dada a oportunidade de continuidade dos estudos visando a galgar os melhores espaços no aspecto social e econômico (MOURA, 2006).

Seguindo este raciocínio, Ramos (2004) ratifica que, por essa razão, a educação encontra-se dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade, usando sua força de trabalho, e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade.

### **5.3.3 O que dizem os egressos sobre a qualificação profissional do ProJovem Urbano em Natal**

Diante da modernização nos processos produtivos, passou a ser exigida a mão de obra qualificada, pois, a tecnologia precisa ser utilizada e manuseada nesse novo meio de produtividade, o que torna a qualificação profissional o grande imperativo neste novo paradigma.

No Brasil, a qualificação profissional ganhou ênfase, precisamente na década de 1950 no período chamado de aceleração da industrialização quando a educação pública não oferecia capacidade de suprir as necessidades desse novo mercado de trabalho.

Para Costa; Oliveira; Amaral (2012, p. 308) “a crise do sistema capitalista na década de 1970 operou uma série de transformações societárias, que incidiram sobre diversos aspectos da vida social”. Ainda de acordo com estes autores:

No interior deste processo, é estabelecido um conjunto de inovações tecnológicas que exigem novas modalidades de conhecimentos. A esse momento atual do capital, muitos autores definem como a “Era do Conhecimento”, ou seja, o conhecimento e suas formas de disseminação assumem posição extremamente relevante, visto serem elementos fundamentais da dinâmica da nova ordem mundial em conformação, já que são os principais condutores e possibilitadores das inovações requeridas pelo capital (p. 309).

Nesta direção, (MOTA; AMARAL, 2006, p. 309):

Afirmam que, em conjuntura de crise, executa-se a tentativa de estabelecimento de um “novo equilíbrio” do sistema, processo esse que exige, primeiramente, a reorganização do papel das forças produtivas na composição do ciclo de produção do capital, afetando as esferas da reprodução e das relações sociais.

Conforme já anunciamos diversas vezes ao longo desse trabalho, o PJU nasceu com caráter precursor e com um currículo inovador, voltado para um público jovem com 18 e 29

anos de idade, e ocorre em salas de aula distribuídas em todo o território nacional. Os critérios de inserção dos jovens ao programa é não terem concluído o ensino fundamental.

Segundo Andrade (2010, p. 10) a formação profissional do ProJovem Urbano é básica e instrumental, e desdobra-se em três conjuntos de atividades (PPI, 2008, p.72):

a) Formação Técnica Geral, que aborda aspectos comuns a qualquer ocupação e que permitem ao jovem compreender o papel do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo;

b) Arcos ocupacionais, em número de 23, que preparam o jovem para atuar no mundo do trabalho, como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. Baseando-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho.

c) Projeto de Orientação Profissional (POP), que é um trabalho de cunho reflexivo, ao longo de todo o curso, preparando o jovem para melhor compreender a dinâmica do mundo do trabalho e planejar o percurso de sua formação profissional.

Quanto aos arcos ocupacionais, a adesão é realizada pelos municípios e estados considerando sempre as necessidades locais do mercado de trabalho, e possui como objetivo a inserção no mercado de trabalho mão de obra qualificada e ao mesmo tempo trazer novos cidadãos dispostos a serem agentes de mudanças na sociedade em que estão inseridos.

Os Estados e municípios parceiros, a partir das observações da realidade de suas localidades, podem optar pela oferta de dois a cinco Arcos Ocupacionais (RELATÓRIO, 2010, p. 35). A adesão dos arcos ocupacionais deve-se à afinidade das ocupações com a aptidão econômica do município, são as funções que mais absorvem trabalhadores e que precisam de profissionais qualificados (BATISTA, 2007).

No caso do município de Natal foram cinco os arcos profissionais a que o município aderiu, porém, por questões já justificadas acima, só funcionaram apenas quatro, a saber, foram eles: arco I - Alimentação, arco II - Construção e Reparos I, arco III - Educação, arco IV – Telemática e arco V – Vestuário é importante que se registre, que foi esta composição de arcos para as referidas entradas avaliadas.

As figuras (17 e 18) a seguir, apresentam os dados obtidos concernentemente às questões 01 e 02, acompanhados de suas respectivas apreciações.

Figura 17: Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 01/resultado

Pergunta Norteadora - 01	Respostas/Quantidade	
	Sim	Não
A qualificação Profissional ofertada pelo ProJovem Urbano promoveu mudanças em sua vida?	06	19
	Aspectos	
Que aspectos poderiam ser citados?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mais conhecimentos;</li> <li>✓ Possui um curso profissionalizante;</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pelo autor deste trabalho.

Vejamos que, segundo o quadro acima, 19 egressos responderam que não houve nenhuma mudança em sua vida, o que podemos considerar a qualificação ofertada pelo ProJovem Urbano no município de Natal/RN, insuficiente naquilo que se propõe. Quando indagados sobre o porquê da não existência de mudanças, algumas respostas confluíram com a fala da ex-coordenadora no seguinte sentido: a falta de equipamentos práticos para aulas práticas, a falta de espaço, problemas com convênios feitos com cursos profissionalizantes e a falta de professores para trabalharem na parte profissionalizante.

Somente 06 egressos responderam que sim, embora que, estas mudanças não tenham garantido a inserção no mercado de trabalho, mas estariam associadas aos seguintes aspectos: mais conhecimento e o fato possuírem um curso profissionalizante.

Tomando como parâmetro, os objetivos da qualificação profissional do PJU, descritos há pouco tempo, e recorrendo aos estudos de Bertholini (2011) quando o autor afirma que a institucionalidade da política pública de juventude é um aspecto que impacta a implementação das políticas voltadas para o segmento social não há dúvida, e de que é necessário saber quanto e principalmente, como estas impactam.

O fato de inserirmos o aspecto institucionalidade como um elemento chave para elucidar o processo de implementação do ProJovem Urbano em Natal/RN, parte tanto da fala dos egressos o tanto quanto da coordenação do programa, quando apontam respostas do porque a qualificação profissional não ter obtido êxito, quando tomamos como parâmetro a estrutura curricular da dimensão qualificação profissional segundo o Projeto Político Integrado (PDI).

Assim, podemos afirmar que a partir dos dados apresentados acima, o impacto quantitativo foi irrisório, haja vista, que menos de 25% responderem que sim, e quanto ao segundo aspecto – como impactou, pelo que podemos constatar não é possível vislumbrar mudanças referentes à mobilidade dos jovens na sociedade e menos ainda sua inclusão no mercado de trabalho.

A seguir, vejamos os dados da pergunta de número 02.

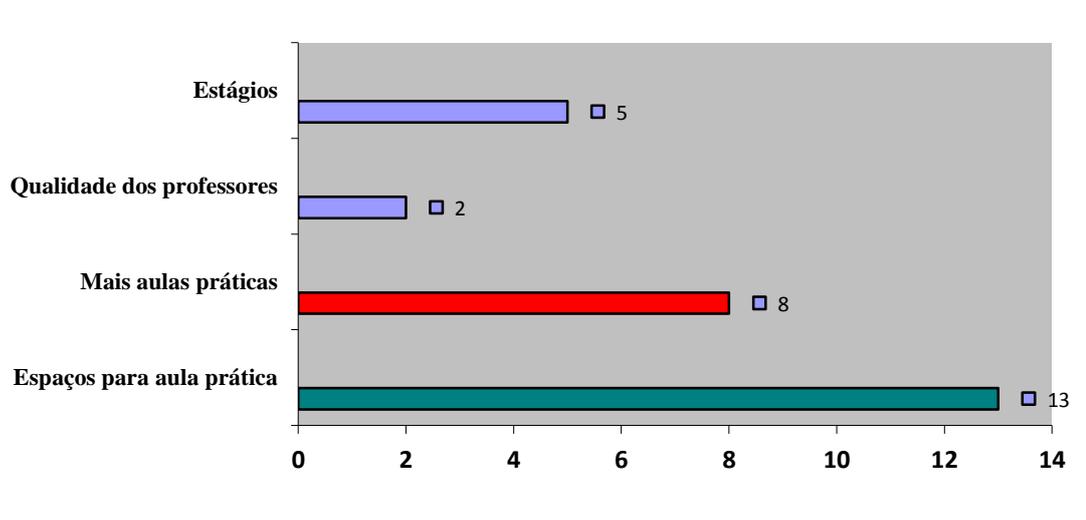
Figura 18: Quadro - Respostas à pergunta norteadora – 02

Pergunta Norteadora - 02	Respostas
Na sua avaliação, o que precisaria melhorar no programa, em termos de qualificação profissional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mais opções de cursos;</li> <li>✓ Mais tempo de duração;</li> <li>✓ Mais aula prática;</li> <li>✓ Qualidade dos professores;</li> <li>✓ Deveria existir estágios.</li> </ul>

Fonte: Dados coletados pelo autor na pesquisa empírica.

Nesta pergunta, houve algumas convergências de respostas, pois alguns egressos apresentaram mais de um aspecto como contribuição para a melhoria do PJU no município de Natal/RN, no tocante a qualificação profissional. A seguir, o gráfico 06 mostra os percentuais dos referidos aspectos.

Figura 19: Gráfico - Contribuição para a melhoria da qualificação profissional do PJU/Natal/RN



Fonte: Dados coletados pelo autor na pesquisa empírica.

De acordo com os percentuais expostos no gráfico acima, é possível fazer algumas ponderações. Primeiro, quanto aos percentuais de menor proporção, como por exemplo, a qualificação dos professores e mais aulas práticas, isso nos permite perceber a fragilidade na formação desses educadores que atuaram no PJU. Embora, de acordo com o (PPI) o PJU tem como foco assegurar a formação inicial e continuada aos educadores, considerando que este é um ponto fundamental na efetividade do programa e apresenta-se como iniciativa diferenciada do ponto de vista pedagógico-curricular.

Seguindo a análise dos percentuais, na ordem crescente, outro ponto colocado pelos egressos, é a necessidade de estágios. Para eles é fundamental estabelecer um elo entre a teoria e a prática, algo que vincule e articule oportunidades de inclusão com a ocupação de um posto de trabalho, pela via do estágio. Nesta direção, Duarte (2009, p. 120) acrescenta que:

Um ponto intrigante é com relação ao percurso seguido por esses jovens ao terminarem o curso, o que conduz a perceber que não basta qualificá-los apenas; é necessária, também, a implementação de políticas articuladas ao programa, visando o fomento de empregos.

Nesta perspectiva, caminha o Plano de Qualificação Profissional – PNQ, haja vista que ao ser formulado apresentava-se com os seguintes objetivos: a inclusão social e redução das desigualdades; o crescimento com a geração do trabalho, emprego e renda ambientalmente sustentáveis e redutoras das desigualdades regionais; e a promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2003). Esta articulação, no entanto, não se consubstanciou como objeto de discussão no PJU no município de Natal.

Outro ponto levantado pelo roteiro de questões foi a duração dos cursos de qualificação profissional 27% dos egressos consideram insuficiente para uma boa preparação (formação), o que nos remete aos estudos a respeito das perspectivas e desafios da educação profissional no Brasil. Dentre vários exemplos que poderíamos considerar que a formação foi aligeirada. Detendo-nos no decreto n°. 2208/97 (BRASIL, 1997) que orientou a política profissional técnica separada da educação básica, propiciando assim uma formação de natureza precária e aligeirada, em sistemas paralelos públicos e privados.

Este decreto promoveu uma ruptura entre essa modalidade de ensino e o ensino médio. O que aconteceu foi que, tendo separado o Ensino Médio da Educação Profissional, permitiu uma onda de “formas fragmentadas e aligeiras de Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS. 2005. p. 25).

Neves e Pronko (2008, p. 24) consideram que a escola:

[...] vai se metamorfoseando de acordo com o desenvolvimento das forças produtivas e com as mudanças nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações sociais gerais”, visando à reprodução material da existência e a coesão social. A expansão do capitalismo monopolista tem alterado a escolaridade mínima para o trabalho simples visando o aumento de produtividade, através de uma escolaridade básica em virtude do seu grau de generalização.

Assim, tomando-se as considerações das autoras, e o percentual de 42% dos egressos que expuseram a delimitação dos cursos ofertados na qualificação profissional do PJU, nos instiga a buscar as ideias de Kuenzer (2007) que traduz essa perspectiva no conceito de “inclusão excludente e exclusão includente”. A autora discute que a inclusão das classes populares na cadeia educativa através de uma educação fragmentada, desvinculada da formação científica e na cultura em geral, promove a inclusão de forma excludente. Ainda neste sentido, Kuenzer (2007, p. 890) acrescenta que:

O tipo de educação ofertada às classes populares cumpre o fim capacitar para o exercício de funções precárias, que dificilmente propiciarão a aquisição de conhecimentos que possibilitem a obtenção de postos de trabalho com condições dignas e em posição de liderança. De outro modo, esse processo de exclusão acaba provocado a inclusão dos sujeitos em postos necessários para a manutenção da reprodução capitalista, a exemplo de atividades ligadas ao artesanato com o modo de produção flexível.

Desta maneira, a partir das apreciações e do diálogo estabelecido com alguns autores suscitados, alguns apontamentos elucidaram-se.

É fato que o PJU se constitui em uma iniciativa importante enquanto política pública, sobretudo, voltada para a juventude brasileira. Suas metas e objetivos apresentaram-se como iniciativas inovadoras, uma vez que, trabalha com a elevação de estudos, ação cidadã e qualificação profissional.

Percebe-se que o programa, contém potencialidades para torna-se uma iniciativa de inclusão em âmbito nacional, no entanto, a implementação do Programa em Natal/RN no tocante a dimensão qualificação profissional necessita de muitos ajustes. Como podemos ver, houve “a negação” da qualificação profissional, uma vez que, a formação teórica e, sobretudo, a formação prática da qualificação foi negada, a inexistência do aparato logístico que subsidiaria ao egresso o saber fazer não se concretizou.

No que pese à gestão municipal do programa, não há indícios de esforços em sequer garantir o próprio plano de implementação construídos para adesão de ambas entradas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias. É preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade; e pensar que o que existe está longe de preencher todos os espaços possíveis (FOUCAULT, 1981, p. 38).

O patamar que o tema juventude galgou nessas últimas décadas no cenário internacional parece ter ganho notoriedade, no Brasil. A política de juventude, ainda que, de forma incipiente, apresentam-se, entre outras ações pontuais, de maneira explícita, concretando-se a partir da implementação de Programas como o de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

É obvio que o programa é susceptível a críticas que abrangem particularidades nem sua implementação na cidade do Natal/RN, campo empírico dessa pesquisa, e no cenário brasileiro.

A construção da pesquisa partiu do delineamento conceitual, teórico e metodológico da avaliação de processo e, portanto, foi sob esta ótica que elucidamos pela pesquisa de avaliação a implementação do ProJovem Urbano no município de Natal/RN com foco na dimensão qualificação profissional. Ao longo desse caminho, foi fulcral estreitarmos o objetivo que conduziu a pesquisa ao desvelamento de algumas categorias de análise, dentre as quais: juventude, educação, trabalhador e qualificação profissional, pois, essa foi a condição qualitativa que nos permitiu avançar na produção do texto final.

Assim, a implementação do ProJovem Urbano no município de Natal/RN em sua primeira entrada que correspondeu ao período de 2008 a 2010, teve como suporte a constituição da coordenação municipal (1ª entrada) inicialmente sob a intervenção do Ministério Público (MP), a partir de denúncias de irregularidades no processo de seleção dos candidatos aprovados fariam parte da equipe gestora. No entanto, depois de transcorridas as investigações, os profissionais selecionados tomaram posse nos seus respectivos cargos. Na segunda entrada, que corresponde ao período de 2010 - 2012, a organização da coordenação municipal ocorreu de maneira menos conflituosa, pelo menos não há registros de intervenções de qualquer órgão fiscalizado, nem menos o ministério público.

Esse cenário conflituoso que se apresentou na parte inicial da implementação do Programa nos remete à ideia de que a materialização das políticas e os programas aderem indiscutivelmente, *carne e osso, ou melhor, têm corpo e alma*. São decididas e formuladas por

pessoas e grupos de pessoas que animam as políticas, segundo os seus valores político-ideológicos, portanto, com interesses e opções específicos. Não são, portanto, consensuais nem unânimes. Ao contrário, o campo onde *florescem* as políticas e os programas pode ser pensado como um campo de força, de embate, de conflitos, havendo assim um intenso, amplo e contraditório embate de interesses.

A institucionalidade do ProJovem Urbano no município de Natal/RN, se deu de maneira um tanto quanto desarticulada e isolada, uma vez que, não há evidências de parcerias nem de integração com outros órgãos (secretarias e conselhos) do próprio município nem com os demais entes federados. Esse pode ser considerado, um dos pontos fracos, se visualizarmos pelo prisma da avaliação de processos, quando questiona: houve atores estratégicos que nutriram o programa? E, dentre estes existiram alguns em destaque em relação à animação do programa? Outros, o tanto quanto importantes, foram diminuídos e ou não preteridos?

Seguindo esta linha de raciocínio, podemos considerar que foi um ponto fraco no processo de implementação do programa, desprezar a secretaria municipal de juventude, e esse foi sem dúvida, um grande equívoco, mesmo que a instituição tivesse fundo orçamentário. Outro ator estratégico, que também foi desconsiderado ao longo das duas entradas, foi o conselho municipal de juventude, ator imprescindível para o fortalecimento da política de juventude, haja vista, ser um órgão consultivo e deliberativo junto à políticas e as ações especificamente para a juventude do município de Natal/RN.

A partir desse contexto, se desenha uma gestão centralizadora do ProJovem Urbano no município de Natal/RN e, diga-se de passagem, esta é uma característica que nasce em âmbito nacional e se desdobra nas instâncias estadual e municipal. Essa nossa afirmação foi ratificada, quando tentamos ter acesso aos dados do programa referentes às duas entradas que estão sendo avaliadas, tanto na coordenação municipal, quanto junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAED em âmbito nacional.

Ainda nesta direção, as entrevistas com os egressos mostraram que ora a política ou o programa pode mostrar-se com eficiência e eficácia se os próprios sujeitos (jovens) que são o público-alvo da política não tem voz? A pergunta nos provoca o seguinte: quem são os melhores sujeitos para avaliar o programa? De onde deve vir o *feedback*? Não é contraditório conceber o jovem com o sujeito ativo, empoderado, protagonista, que provoque mudanças no meio ao qual está inserido, se no “trampolim” (o programa) que o levará a todos esses adjetivos, o direito em contribuir com o seu (re) fazer é negado. Será que não poderíamos trocar todos esses por apenas um adjetivo chamado “beneficiário”?

Os pontos mais exitosos na implementação deste programa em Natal, estão voltados para as dimensões da elevação dos estudos e a ação cidadã, segundo os registros de frequência e de certificação, embora haja incidência nos registros sobre evasão nessa primeira dimensão, por consequência, atinge as demais. Em detrimento dos fatores que limitaram o programa dimensão qualificação profissional foi anômica, sobretudo, na parte prática.

Por mais que o Projeto Político Pedagógico (PPI) do programa apresente a qualificação profissional como sendo o fator mais atrativo para atrair os jovens, e que é nesta dimensão que os jovens vislumbram a chance de aprender uma profissão, nesse aspecto, a realidade em Natal/RN, foi frustrante, quase inexistente.

As informações coletadas pela via do roteiro de questões foram suficientemente capazes, de nos mostrar o descalabro ocorrido na dimensão qualificação profissional. Foi possível identificar um coro na fala dos egressos sobre a negação da qualificação profissional e que o máximo atingível, foi à parte teórica desta dimensão. Segundo uma ex-coordenadora administrativa do programa, não houve momentos concomitantes de aspectos teórico-práticos, a propósito, considerado como importante para culminar a aprendizagem nesse campo, conforme a proposta do PPI.

Quando questionamos os egressos se a qualificação profissional promoveu a inserção deles no mundo do trabalho, as respostas contundentemente foram que não houve nenhuma promoção por parte da qualificação profissional do Programa.

Essa “negação” da dimensão qualificação profissional concretizada na implementação do Programa, reforça e supera a perspectiva de inserção profissional subalternizada, com a presença de ocupações cujas relações de trabalho são marcadamente precárias.

A proposta de educação do ProJovem Urbano com vias a inserção social e profissional, desarticulada de outras políticas sociais e econômicas não foi capaz de superar os problemas que permeiam a juventude trabalhadora, diante da reestruturação produtiva em curso e das demandas do mercado de trabalho neoliberal.

Um programa concebido estrategicamente para o aumento da escolaridade, integrada a qualificação profissional, ambos interligados a transferência de renda mínima para uma população jovem empobrecida, com propósitos de combate à pobreza e a fome, poderia reduzir os efeitos deletérios de uma sociedade desigual, mas não os elimina (BATISTA, 2007, p. 117).

Assim, concluímos esta dissertação na perspectiva de contribuir para o diálogo com outras pesquisas que tenham como foco as políticas públicas para a juventude, o trabalho e a educação que buscam por uma educação com qualidade e igualitária, que promova formação

omnilateral, politécnica e integral e não para a submissão ao trabalho desumanizado. Ressaltamos ainda, que dentre as contribuições que vislumbramos na realização dessa pesquisa foi a elucidação da realidade dos jovens pobres da cidade de Natal/RN, que vislumbravam no ProJovem Urbano, apesar de suas contradições concretas, alguma possibilidade de um futuro melhor.

## REFERÊNCIAS

- ABÁDIA, Maria da Silva. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.
- ABATE, Frank. **The Oxford dictionary and thesaurus**: american edition. New York, Oxford: Oxford University Press Inc., 1996.
- ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scrita, 1994.
- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação de políticas. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez. 1986.
- ALMEIDA, V. P. Avaliação de programas sociais: de mensuração de resultado para uma abordagem construtivista. **Pesquisa e práticas psicossociais**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 2, São João del-Rei, dez. 2006.
- ANDERSON, Charles W. **The place of principles in policy analysis**: the American approach. 7. ed. London: Sage Publications, 2004.
- ANDRADE, F.A. **ProJovem Urbano**: atitude protagonista e empreendedora como qualificação básica para o trabalho. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt09>. 33ª Reunião Anual da ANPED. 17 A 20 de Outubro de 2010. Acesso em 01/03/2015.
- ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.
- AZEVEDO, M. A. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2010.
- \_\_\_\_\_ et al. **Ensaio Sobre a avaliação de políticas públicas em Educação**: limites e horizontes. In: SEMINÁRIO DE MODELOS E EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS SOCIAIS, 5. ; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO – SEMEAP, 3., 2014, Recife. **Anais**. Recife, 2014.
- ASSUNÇÃO, Geniely Ribeiro da. Avaliação dos atuais programas de proteção social segundo a gestão institucional. João Pessoa: UFPB/CCHLA/DSS/PPGSS/SEPACOPSS. 2010. (Relatório Técnico Final de Pesquisa).
- BANGO, Julio et al. Políticas de Juventude na América Latina: identificação de desafios. In: FREITAS, Maria Virgínia de et al. **Políticas Públicas**: juventude em pauta. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 2. p. 33-55.

BARRY, Brian; RAE, Douglas W. Political evaluation. In: GREENSTEIN, Fred I.; POLSBY, Nelson W. (Org.). **Handbook of political science: reading**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1975. v. 1.

BATISTA, Glaucio Junior. **Qualificação profissional no ProJovem: Política Pública capaz de inserir o jovem no mercado de trabalho ou para controle social?** 2007. 50f. Trabalho de conclusão de curso. Curso de especialização em educação básica Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2007.

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleções Questões da nossa época, v. 75).

BERTHOLINI, Frederico. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem: análise da implementação na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2011. 200 f. Dissertação (Curso de Mestrado).

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394/96. **Diário Oficial da União**, 18 de abril de 1997, seção 1, p. 7760.

BRASIL. Constituição (2013). **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Estatuto da Juventude. p. 01-133.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.629, de 4 de novembro de 2008**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem –, instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no. 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de novembro de 2008b; seção 1, p. 4.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem –, instituído pela Lei no. 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no. 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das leis no. 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 de junho de 2008a; seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. **Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005**. Institui, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 fev. 2005. p. 1

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens –

ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O público, o privado e as políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Maria R. T. (org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 129-140.

BROUSSELLE, Astrid (Org.). **Avaliação: conceitos e métodos**. Trad. de Michel Colin. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? avaliar como? avaliar para quê? **Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAMPOS, E. L. F.. A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

CARDOSO, F.H. Reforma do Estado. In: BRESSERPEREIRA, L.C.B.; SPINK, P. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 15-20.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino Noturno: realidade e ilusão. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, Flávia Xavier de; NOMA, Amélia Kimiko. **Políticas públicas para a juventude na perspectiva neoliberal: a centralidade da educação**. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p.167-186, 01 jun. 2011.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: uma abordagem conceitual**. Disponível em: <<http://www.interfacesdesaberes.fafica.com/seer/ojs/include/getdoc.php?id=34&article=24&mode=pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: uma abordagem conceitual**. Disponível em: <<http://www.interfacesdesaberes.fafica.com/seer/ojs/include/getdoc.php?id=34&article=24&mode=pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre. Avaliar a avaliação. In: BROUSSELLE, Astrid; CHAMPAGNE, François; CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre (Org.). **Avaliação: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 263-272.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M.J. ET al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-123.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *RAP*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 37, p. 969-992, set./out. 2003.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil.** In Programa Minerva: The theory and operation of a modern national economy. George Washington University, 2006.

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **Concepções de professoras da educação infantil na inclusão de alunos com deficiência.** Natal, RN, 2012. 249 f.

DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 5. 2000, Santo Domingo, República Dominicana. **Anais...** Santo Domingo, República Dominicana: [s.n.], 2000, p. 1-22.

DELUIZ, Neise. **Inovações tecnológicas e mudanças no conteúdo do trabalho: implicações para o setor terciário.** Rio de Janeiro, 1993. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, UFRJ.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cedes*, São Paulo, ano XX, n. 55, 2001.

DOURADO, L.F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: \_\_\_\_\_; PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO, M.C.B. (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais.** São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP*, São Paulo: EDUSP, n. 17, p. 86-101, mar./maio 1998.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). **Palavra de Jovens sobre o ProJovem: estudos com os egressos e a formação de pesquisadores em avaliação de programas educacionais.** Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, v. 20, n. 59, p. 97-169, out. 2005.

FARIA, Regina. **Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências.** In: RICO, Elizabeth Melo (org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999. p. 41-49.

FELIPE, José L. et al. Atlas escolar do Rio Grande do Norte. João Pessoa: Grafset, 1994.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90.** São Paulo: A. Garibaldi, 1999a.

\_\_\_\_\_. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. **Trabalho e Crítica:** Anuário do GT Trabalho e Educação/ANPEd, n.1, 1999b.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação de política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 99-118, set./dez. 1986.

FINKEL, S. M. de. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 2, 1990.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio**, Rio de Janeiro: Cesgranrio, n. 2, p. 5-12, 1994.

FRANÇA, Magna. Políticas de gestão e qualidade: desafios para a educação básica. In: \_\_\_\_\_; BEZERRA, Maura Costa (orgs.). **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FREITAS, M. F. Q. (2007). Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em Revista*, n. 29. Curitiba.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *Trabalho Necessário*, ano 3, n. 3, 2005.

FOUCAULT, M. **Da amizade com modo de vida**. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, S. Daret e J. Bebitoux. Publicada no *Jornal Gai pied*, nº. 25, abril de 1981, p. 38-39.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas em América Latina: balance de uma década. **OPREAL**, [S.l.], n. 15. set. 1999.

GANBOA, Silvio Sanchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

GARCIA, Ronaldo C. **Avaliação de ações governamentais: pontos para um começo de conversa**. Brasília: IPEA/CENDEC, out. 1997.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para organizar avaliações da ação governamental**. Brasília: IPEA, jan. 2001. (Texto para Discussão, n.776).

\_\_\_\_\_. **Avaliação de Ações Governamentais: pontos para um começo de conversa**. Brasília, IPEA/CENDEC, out., 1997.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. São Paulo: 1995. p. 67-80.

GONZALES, Zuleika Kohler. **Protagonismo: formas de governo da população juvenil**. 2007. 91f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GREGO, Sônia Maria Duarte. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, Valdemar. **Avaliação**

**universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

GUBA, E.; LINCOLN Y. **Fourth generation evaluations**. Nova York: Sage Publications, 1989.

GUEDES, Gilmar Barbosa. **A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil**. Natal. 2007. 156f. Tese de doutorado. UFRN.

HADDAD, Sérgio. **A ação de governos locais na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, ago. 2007, vol.12, nº.35, p.197-211.

\_\_\_\_\_. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, 2000.

\_\_\_\_\_. (2000). **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação par todos**. In: São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n. 1, jan./mar. São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos - Consolidação de documentos 1985/1994** São Paulo, 1994.

HARVEY, David. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1993.

\_\_\_\_\_. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Autores associados, vol. 14, nº 41, 2009. (p. 355-369).

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência**. In: FERRETI, Celso et al. (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOLANDA, Antônio Nilson Craveiro. Avaliação de políticas públicas: conceitos básicos, o caso do Proinfo e a experiência brasileira. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003, Panamá. **Anais...** Panamá: [s.n.], 2003. p. 1-11.

IANNI, O. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

IBGE, 2015. **Censo Demográfico de 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao município de Natal/RN. Sinopse por setores, fornecidos em meio eletrônico. Acesso em: 08 de fevereiro de 2015.

IVO, Anete Britto Leal. A reconversão da questão social e a retórica da pobreza nos anos 1990. In: CIMADAMORE, Alberto et al. (org.). **A pobreza do Estado: reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

\_\_\_\_\_. **Viver por um fio: pobreza e política social.** São Paulo: Annablume; Salvador: CRH/UFBA, 2008.

JAMESON, F. **Globalização e estratégia política.** In: SADER, A. (org.). *Contracorrente: o melhor da New Left Review em 2000.* São Paulo: Record, 2001. p. 133-158.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia (org.). **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96, p. 887-910, out. 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do saber.** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptado por: Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Elenice Moreira. Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas públicas: juventude em pauta.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil. **Intervenção planejada na realidade social: escopo e limites da pesquisa de avaliação.** Rio de Janeiro: IUPERJ, 1978.

\_\_\_\_\_. **Intervenção planejada na realidade social: escopo e limites da pesquisa de avaliação.** Rio de Janeiro: IUPERJ, 1978.

LIMA, Pedro de. Luis da Câmara Cascudo e a questão urbana em Natal. Natal [RN]: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

LUBAMBO, Cátia W.; ARAÚJO, Maria Lia C. de. **Avaliação de programas sociais: virtualidades técnicas e virtualidades democráticas.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2003. Trabalho para discussão, n. 158.

MADEIRA, Felícia; RODRIGUES, Eliana Monteiro. “Recado dos jovens: mais qualificação.” In: **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas.** Brasília: CNPD, 1998.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MCNAMARA, R. S. **Cem países: dois bilhões de seres: a dimensão do desenvolvimento.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1974. p. 118-119.

MENY, Ives; THOENIG, Jean-Claude. **Las políticas públicas.** Barcelona: Ariel, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MORAES, Carmen Sylvia V. A reforma do ensino médio e a educação profissional. **Trabalho e Educação,** Belo Horizonte, NETE/FAE-UFMG, n. 3, jan./jul. 1998.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** In: Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. **Anais...** Brasília: prelo, 2006.

NATAL, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº. 04 de 13 de dezembro de 2007.** Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Município do Natal, em observância às disposições da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei 5.339 de 26 de dezembro de 2001 que dispõe sobre o Sistema de Ensino do Município do Natal e dá outras providências. Natal, 2007. 12p.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

NOGUEIRA, Anete Alves da Silva. **Educação de jovens e adultos na Cidade do Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso.** 68f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

NOVAES, Regina R. **Prefácio.** In: CASTRO; AQUINO; ANDRADE (orgs.). *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil.* Brasília: Ipea, 2009.

NOVICKI, Victor; GONZALEZ, Wânia R. C. **Competências e meio ambiente: uma análise crítica dos referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico.** Ambiente e Educação, Rio Grande, v. 8, n. 8, p.95-116, jan. 2003. Semestral.

OLIVEIRA, Dalilla Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula:** rupturas e permanências (RPBAR). Porto Alegre: Maria Beatriz Luce, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** 2007, no. 29, pp. 83-100. ISSN 0104-4060.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista Retta**, Seropédica, RJ: EDUR, v. I, n. 01, p. 89-108, jan./jun. 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. **Apresentação da Cidade.** 2015. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/natal/ctd-669.html>>. Acesso em: 15 maio 2015.

PEDONE, Luiz. **Formulação, implementação e avaliação de políticas públicas.** Brasília: FUNCEP, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Lenine. **Os americanos em Natal.** Brasília: Senado Federal, 1998.

POCHMANN, Márcio. **Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?** In: Educação e Sociedade. Campinas/SP: CEDES, vol. 25, nº 87, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL (Município). Lei nº 5650, de 20 de maio de 2005. Aprova O Plano Municipal de Educação do Município de Natal e Dá Outras Providências.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. **Implementación:** como grandes expectativas concebidas en Washington se frustan en Oakland. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS: QUANDO A DIVERSIDADE É QUESTIONADA. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXV., 2011, São Paulo. **Caderno**. São Paulo: Biblioteca Anpae, 2011. p. 1 - 13.

RAMOS, M.N. **Educação profissional:** história e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

RAMOS, Marise. **Trabalho e educação: implicações para a produção do conhecimento em educação profissional. Anais**. II Colóquio Nacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. IFRN, Natal–RN, 2013.

REIS, Leticia I. G. (2000). **Jovens em Situação de Risco Social**. Em Alvim, R. e Gouveia: (org.). Juventude Anos 90; Conceitos, Imagens, Contextos. Rio de Janeiro: Contra Capa: 81-102.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo; Brasília: Ação Educativa, MEC, 1997.

OBSEVATÓRIO, da Educação do. Estudo sobre a taxa de analfabetismo dos municípios do RN, com base nos censos do IBGE dos anos de 1991, 2000 e 201. Natal: Observatório da Educação do RN, 2013.

ROSSI, Peter H; LIPSEY, Mark W.; FREEMAN, Howard E. **Evaluation:** A systematic.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O novo que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**, Rio de Janeiro: Sísifo, n. 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação de Qualidade:** diferentes visões. 1998. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1998.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa (org.). Manual do educador: orientações gerais. Revisão: Leandro Bertolotti Jardim. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano.2007.

\_\_\_\_\_. **Manual do educador:** orientações gerais. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008.

SÃO PAULO. Universidade de Campinas. **Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP)**. Modelos de avaliação de programas sociais prioritários. Relatório Final. Campinas, SP, 1999.

SANTANA, Marcio Santos da. **Projetos para a nova geração:** juventudes e relações de força na política brasileira (1926-1945). 2009. 251 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, USP, São Paulo, 2009.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SANTOS, Elinaldo Leal et al. **Análise de Políticas Públicas: a Experiência do ProJovem Urbano na Cidade de Vitória da Conquista - Ba**. In: XXXV ENCONTRO DA ANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. Anais... . Rio de Janeiro: Anpad, 2011. p. 01 - 17.

SANTOS, Verônica Souza de Oliveira. **INCLUSÃO SOCIAL DE JOVENS: Entre o proposto e o alcançado no PROJÓVEM Urbano no município de Anápolis – GO, nos anos de 2010-2011**. 2012. 73 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Meio Ambiente, Centro Universitário, Centro Universitário de Anápolis, Anápolis, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ; Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SCHAFF, Adam. **A sociedade da informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial**. Tradução: Carlos Eduardo Jordão Machado e Luis Arturo Obojes. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCRIVEN, Michael. An introduction to meta-evaluation. **Educational Product Report**, New York, v. 2, n. 5, p. 36-38, fev. 1969.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Alexsandro Ferreira Cardoso da. **DEPOIS DAS FRONTEIRAS: A formação dos espaços de pobreza na periferia Norte de Natal – RN**. 2003. 213 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Arquitetura e Urbanismo, Ufrn, Natal, 2003. Cap. 10.

SILVA, Lenina Lopes S.; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. *Holos*, Natal, v. 2, ano 28, p. 250-260 Disponível em: < <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928/548>>. Acesso em: 02 maio 2014.

SILVA, Pedro Luiz Barros; COSTA, Nilson do Rosário. Avaliação de políticas públicas na América do Sul. Avaliação de programas públicos: uma estratégia de análise. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Simpósio Nacional de História – Anpuh, 2011. 10 p.

SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **A relevância da suspeição: pequeno ensaio sobre avaliação política de políticas públicas**. Natal: GIAPP, 2013. Texto para debate e circulação interna.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 351 f. Tese (Doutorado em Sociologia)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. “Apontamentos para discussão sobre a condição juvenil no Brasil”. Disponível em: <[www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/em/tetxt1.htm](http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/em/tetxt1.htm)>. Acesso em: 22/06/2004.

\_\_\_\_\_. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

\_\_\_\_\_. “**Apontamentos para discussão sobre a condição juvenil no Brasil**”. Disponível em: . Acesso em: 22/06/2004.

TELLES, Vera da Silva. A nova questão social brasileira. **Praga: Estudos marxistas**, São Paulo, n. 6, p.107-116, set. 1998.

TERRIBELLE, Alexssandra de Oliveira. Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia. 2006. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Sociologia, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <<https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/Alexssandra.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. **Trabalho e/ou Educação: História da educação profissional no Brasil**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 1, n. 2, p.01-13, 2012.

VENTURA, Jaqueline Pereira. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OU EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA? CONCEPÇÕES EM DISPUTA NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA. 2008. 302 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VIEIRA, E. **Estado e política social na década de 90**. In: NOGUEIRA, F. M. G. (org.). Estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

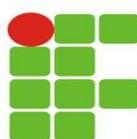
\_\_\_\_\_. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

WEISS, Carol H. Pesquisa avaliativa no contexto político. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1982.

\_\_\_\_\_. Pesquisa avaliativa no contexto político. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias e desafios**. São Paulo: EPU, 1982.

ZANARDINI, J. B. Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007). 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2007.

## APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE  
CAMPUS NATAL CENTRAL  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **MARCOS TORRES CARNEIRO**, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 20131996210151, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à \_\_\_\_\_ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciar o seu conteúdo.

Natal/RN, dia de mês de ano.

Marcos Torres Carneiro  
Mestrando – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGEP/IFRN  
Matrícula nº 2013199210151

## APÊNDICE B - CONSENTIMENTO ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE  
CAMPUS NATAL CENTRAL  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG: nº

\_\_\_\_\_, residente e domiciliada à

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, autorizo a

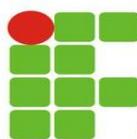
publicação do conteúdo da entrevista concedida ao mestrando Marcos Torres Carneiro, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pelo pesquisador.

Natal/RN, dia de mês de ano.

\_\_\_\_\_  
Entrevistada

Codinome para publicação: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - ROTEIRO – PERGUNTAS NORTEADORAS



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
RIO GRANDE DO NORTE



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO  
GRANDE DO NORTE  
CAMPUS NATAL CENTRAL  
DIRETORIA ACADÊMICA DE CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

### ROTEIRO – PERGUNTAS NORTEADORAS

- 1) A Qualificação Profissional ofertada pelo ProJovem Urbano promoveu mudanças em sua vida? Que aspectos poderiam ser citados?
- 2) Na sua avaliação, o que precisaria melhorar no Programa, em termos de qualificação profissional?
- 3) Como você avalia a atuação dos Profissionais (coordenadores e professores) no Programa?
- 4) Você tem conhecimento de como ocorriam às decisões sobre a execução do Programa? Havia acompanhamento? Quem acompanhava? Havia avaliação do Programa? Quem avaliava? Você e seus colegas participaram de algum encontro ou reunião para discutir as decisões em torno do Programa?
- 5) O Programa tinha problemas? Como eram enfrentados? Como você avalia as condições de funcionamento do Programa?