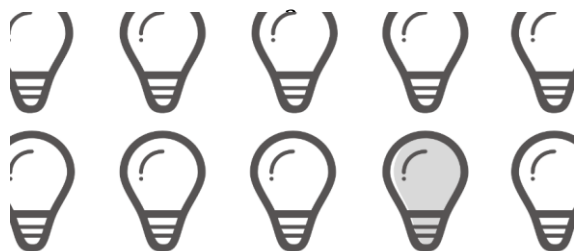


AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E REDISTRIBUTIVISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriana Aparecida de Souza
Dante Henrique Moura
Márcio Adriano de Azevedo
(organizadores)

ideia



AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E REDISTRIBUTIVISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Adriana Aparecida de Souza
Dante Henrique Moura
Márcio Adriano de Azevedo
(organizadores)



Ideia – João Pessoa – 2019

Todos os direitos dos organizadores.
A responsabilidade sobre imagens e textos são dos respectivos autores.

Diagramação: Magno Nicolau

Revisão
Ana Lúcia Henrique Sarmento

Capa
Anderson Christopher dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

A945 Avaliação de políticas públicas e redistributivismo na educação profissional / organizadores: Adriana Aparecida de Souza, Dante Henrique Moura, Márcio Adriano de Azevedo. – João Pessoa: Ideia, 2019. 278p..il.

ISBN 978-85-463-0483-7

1. Políticas públicas – avaliação. 2. Educação Profissional. 3. Políticas públicas – redistributivismo. I. Souza, Adriana Aparecida de. II. Moura, Dante Henrique. III. Azevedo, Márcio Adriano de. IV. Título..

CDU: 35:377

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Gilvanedja Mendes, CRB 15/810


EDITORA

www.ideiaeditora.com.br
ideiaeditora@uol.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO 6

José Gllauco Smith Avelino de Lima 8

APRESENTAÇÃO 9

O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA 11

Anderson Cristopher dos Santos

AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO TEC NEP NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (2000-2013) 47

Ana Lídia Braga Melo

Lenina Lopes Soares Silva

AVALIAÇÃO DE RESULTADOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E DEFINIÇÕES 93

Shilton Roque dos Santos

Márcio Adriano de Azevedo

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO 125

Erika Roberta Silva de Lima

Francisca Natália da Silva

Lenina Lopes Soares Silva

**AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DO PROEJA NO IF
SERTÃO-PE 158**

Antonio Marcos da Conceição Uchoa

Márcio Adriano de Azevedo

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO IFRN E NO
IFSULDEMINAS: UMA TRIANGULAÇÃO COM
INDICADORES 202**

Gizelle Rodrigues dos Santos

Márcio Adriano de Azevedo

**AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL: O PROJovem URBANO EM
NATAL/RN 239**

Marcos Torres Carneiro

Márcio Adriano de Azevedo

Maria Aparecida de Queiroz

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES 271

PREFÁCIO

“Embora estejamos determinados a estudar a realidade, isso não quer dizer que não desejamos aprimorá-la; se nossas pesquisas tivessem apenas interesse especulativo, deveríamos considerá-las inúteis. Se nós separamos cuidadosamente os problemas teóricos dos problemas práticos, não o fazemos para subestimar os problemas práticos; mas, ao contrário, para ter melhores condições de resolvê-los.”

Émile Durkheim (1858 – 1917)
Da Divisão do Trabalho Social (1893)

A Coletânea que ora se abre ao diálogo apresenta como unidade de significância a discussão sobre avaliação de políticas públicas em suas conexões com o campo da Educação Profissional no Brasil, permitindo aos leitores um repertório analítico que suscita uma rica problematização sobre os impactos políticos e socioeducacionais da concretização dessas políticas nas diferentes esferas institucionais que envolvem o percurso formativo de indivíduos e grupos sociais em seus encadeamentos recíprocos com a dinâmica societária mais ampla na qual se acham inseridos.

No caminho dessa perspectiva, e intitulada *Avaliação de Políticas Públicas em Pesquisas sobre Redistributivismo e Educação Profissional*, esta obra desempenha um importante papel no que se refere à

ampliação e ao aprofundamento dos estudos que buscam refletir crítica e criteriosamente sobre a efetivação de planejamentos governamentais direcionados às organizações educacionais cujas especificidades se estruturam com base na articulação entre Educação Científica, Educação Humanística e Educação Profissional.

A partir desse elo, os artigos constitutivos da presente coletânea oportunizam não apenas novos olhares teórico-metodológicos sobre seus objetos de investigação, mas também cumprem, cada um a seu modo, a relevante tarefa de oferecer possíveis soluções para as problemáticas assumidas por seus autores e autoras, a exemplo do que nos ensina Émile Durkheim na epígrafe deste prefácio.

Assim, todos os escritos componentes desta obra protagonizam a produção de um conhecimento prudente “grávido” de propositivas latentes e manifestas substancializadas pelo ímpeto de intervir no complexo e multifacetado devir da Educação Profissional brasileira em suas diversas e dissonantes realidades sócio-espaciais nas quais se realiza.

É nessa direção que, ao longo deste livro, observamos situações que demonstram a preocupação dos pesquisadores e dos organizadores com a práxis da Educação Profissional no Brasil, sujeitos que, imersos no processo educativo em seus desdobramentos mais amplos, se aventuram na elaboração de conhecimentos que se colocam ao debate, seja para a promoção de diálogos fecundos, seja para os embates epistemológicos e axiológicos que caracterizam o campo científico, conforme nos lembra Pierre Bourdieu.

Convém destacar, ainda, que a obra *Avaliação de Políticas Públicas de Educação Profissional* testemunha o esforço coletivo de cidadãos e cidadãs engajados na construção de um fazer acadêmico-científico pautado na lógica da ação-reflexão-ação, movimento gnosiológico tão

bem defendido e praticado por Paulo Freire na extensão de sua práxis político-pedagógica, o que nos respalda a transformarmo-nos em sujeitos (re)criadores de novas políticas públicas educacionais movidas por uma lógica societária e educacional baseada na preservação e na ampliação da dignidade dos sujeitos para os quais elas se destinam.

Trata-se, nesses termos, de uma coletânea cujas reflexões e encaminhamentos – explícitos ou implícitos – vão de encontro às ideologias neoliberais cada vez mais infiltradas nos diferentes e desiguais contextos socioeducacionais brasileiros, nos quais a educação e as políticas públicas a ela inerentes estão comoditizadas como mercadorias no amplo mercado das trocas de bens e serviços em estreita simbiose com um tipo de globalização que pulveriza direitos sociais historicamente conquistados e que se retroalimenta da crescente miserabilidade da vida humana.

Por fim, este livro configura-se como leitura imprescindível para entendermos a necessidade da ampliação do número de sujeitos mobilizados na luta por políticas públicas educacionais que anseiem pela emancipação social e contribuam para o enriquecimento das capacidades humanas quanto à manutenção da vida e da dignidade das pessoas.

Boa leitura!

José Gilauco Smith Avelino de Lima

Professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

APRESENTAÇÃO

Os artigos que formam a coletânea de trabalhos deste livro são resultantes de seis pesquisas desenvolvidas por egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) e um professor convidado do Departamento de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Nesse sentido, esta obra apresenta o resultado desse diálogo e das atividades de pesquisa desenvolvidas nos anos de 2010 a 2016 sobre metodologias de avaliação de políticas empregadas nas dissertações e tese.

O PPGEP do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) procura dar continuidade à formação científica de profissionais de nível superior originários de diversas áreas do conhecimento, a fim de possibilitar a capacitação desses sujeitos para a docência e para a pesquisa na área da Educação Profissional. Assim, o Programa tem como objetivo contribuir para a elevação da qualidade social da educação profissional, considerando as suas inter-relações com a educação básica, em espaços escolares e não escolares, por meio da produção do conhecimento do campo de estudo das políticas, da formação docente e das práticas pedagógicas e da história em Educação Profissional.

Consideramos que esse livro possibilita reflexões teóricas e metodológicas acerca da avaliação de políticas públicas e, em específico, no contexto da Educação Profissional. Para tanto, procuramos promover a divulgação dos trabalhos de pesquisa já realizados no PPGEP do IFRN que utilizaram como procedimentos de pesquisas aqueles oriundos das orientações para avaliação de políticas públicas. Com este livro, os organizadores abordam preocupações acadêmicas como forma

de valorização das experiências de pesquisa e de metodologias em avaliação de políticas públicas.

O livro contempla as temáticas de avaliação de políticas e também, em especial, políticas de educação profissional. Assim, considerando os títulos e os autores, temos, na sequência deste livro, os seguintes trabalhos: *O percurso metodológico de uma pesquisa*, de autoria de Anderson Christopher dos Santos; *Avaliação da Implementação do TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2000-2013)*, de autoria de Ana Lídia Braga Melo e Lenina Lopes Soares Silva; *Avaliação de Resultados Sociais: concepções, conceitos e definições*, de autoria de Shilton Roque dos Santos e de Márcio Adriano de Azevedo; *Avaliação de Políticas Educacionais: Implementação do Programa Brasil Profissionalizado*, de autoria de Erika Roberta Silva de Lima, Francisca Natália da Silva e Lenina Lopes Soares Silva; *Avaliação de Impactos do PROEJA no IF SERTÃO-PE*, de autoria de Antonio Marcos da Conceição Uchoa e Marcio Adriano de Oliveira, Márcio Adriano de Azevedo, *Avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar no IFRN e no IFSULDEMINAS: uma triangulação com indicadores*, de autoria de Gizelle Rodrigues dos Santos e Márcio Adriano de Azevedo; *Avaliação do Processo de Qualificação Profissional: O PROJOVEM urbano em NATAL/RN*, de Marcos Torres Carneiro, de Márcio Adriano de Azevedo e de Maria Aparecida de Queiroz.

Este livro é organizado pelo Doutor Márcio Adriano de Azevedo, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN e Pró-Reitor de Pesquisa do IFRN, pelo professor Doutor Dante Henrique Moura do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e pela Pós-Doutoranda Adriana Aparecida de Souza.

Estamos certos de que a avaliação de políticas públicas constitui-se em processo imbricado, contraditório e, portanto, desafiador. Os esforços aqui apresentados pelos colaboradores trazem, como não poderia deixar de fazer, reflexões sobre o caráter caleidoscópico que boas avaliações exigem. Desejamos uma boa leitura.

Os organizadores

O PERCURSO METODOLÓGICO DE UMA PESQUISA

Anderson Cristopher dos Santos

DPP/UFRN – andersonsantos@ufrn.net.br

INTRODUÇÃO

O artigo trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa que resultou na tese de doutorado intitulada “Políticas governamentais e Redistributivismo no Brasil (2001-2011)”¹.

O título da tese foi concebido para expor, de imediato, o que pautou a referida investigação: a análise das políticas públicas redistributivas brasileiras na primeira década do século XXI, o que abrangeu os dois anos finais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a íntegra do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o primeiro ano do governo Dilma Rousseff (2011-2016).

O objetivo geral do presente texto é o de compartilhar a metodologia com os demais pesquisadores. Os nossos objetivos específicos são o de empreender um pequeno debate de natureza epistemológica, fundamentalmente relacionado às Ciências Sociais; contextualizar o objeto de pesquisa; apresentar os procedimentos adotados; e encerrar com um resumo das principais conclusões da tese.

¹Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 2015 e orientada pelo Professor Doutor José Willington Germano.

Embora a princípio os objetivos descritos pareçam autoexplicativos, é produtivo registrar, desde a introdução, algumas ponderações.

A primeira é: inexistente uma definição metodológica despida de uma reflexão epistemológica. Dizendo de outro modo, inexistente pesquisa científica sem uma metodologia, e essa não pode existir sem que haja um momento de questionamento epistemológico. Essa é a razão pela qual o primeiro objetivo específico foi listado para o presente artigo – afinal, o que é um objeto? O que o faz sociológico?

A contextualização do objeto de pesquisa vem ao encontro da necessidade de situar o leitor quanto ao cerne da tese, informando inclusive a motivação para a adoção do recorte temporal – a primeira década do século XXI. O que motiva um pesquisador? Existem elementos não intencionais nas investigações? A pesquisa objetiva calar as paixões?

Finalmente, informamos as ferramentas metodológicas e principais conclusões realizadas após a investigação científica.

A opção por uma exposição pontuada deu-se pela constatação de que esse formato favorece a consecução dos objetivos listados. Destaca-se que, em trabalhos futuros, esses tópicos podem e devem passar por um aprofundamento.

Estrutura-se esse artigo da seguinte maneira: a primeira parte contempla o aspecto epistemológico e o desafio de construir um objeto sociológico; a segunda parte tanto anuncia como contextualiza o recorte; em seguida, explicam-se a base de dados estatísticos e os principais autores que analisaram a temática; o *corpus* teórico, no que se refere à contribuição da tese para o entendimento dessa temática; e as considerações finais.

1: MODOS DE DELINEAR SOCIOLOGICAMENTE O OBJETO

A pesquisa acadêmica, em geral, inicia-se pela concepção de (1) objeto claro, (2) delimitado e (3) pertinente ao campo. O ponto de partida é o de escolha de determinada temática, a

partir da qual busca-se saber mais. As motivações subjetivas e científicas são informações relevantes para descortinar o fato de que um objeto não está dado, mas é construído.

É tanto lícito como fundamental pôr-se a questionar: por que, afinal, escolhi essa temática? Existem razões de ordem pessoal que devem ser levadas em conta—ou essas devem ser desconsideradas? Como pensar a escolha da temática à luz da sociologia?

A construção de um objeto está bastante vinculada a um mergulho que o pesquisador faz na produção científica de seus colegas, definindo, a partir de então, algum tipo de enquadramento capaz de classificar as principais argumentações levantadas, permitindo estabelecer como e de que modo determinado tema vem sendo abordado no *métier*.

Não obstante, o pesquisador estrutura o seu próprio cabedal de conceitos, à luz das contribuições anteriores, já devidamente apanhadas e catalogadas, com o intuito de produzir uma peça original e que contribua com a produção científica sobre determinada temática. Quando desse momento, dá-se o procedimento de tornar os conceitos habitáveis “à maneira de um apartamento alugado”, como diria Michel de Certeau (2005).

Um objeto de pesquisa, portanto, jamais dá-se por si. Há um processo de objetivação contínua, de avanços e recuos, em que são desenvolvidas as escolhas do pesquisador à luz de momentos que o antecederam, promovidos pelos colegas de profissão, vislumbrando – em última análise – o incremento de novas informações ou nova abordagem.

A literatura especializada escrutina *adnauseam* o procedimento de construção do objeto de pesquisa. Tomamos por base as contribuições de Gastón Bachelard² (1996 e 2006) e Pierre Bourdieu *et al* (1999).

As reflexões dos referidos autores fundamentaram parcela do arcabouço metodológico, principalmente pela

² O chamado “Bachelard diurno” interessa-nos aqui, ou seja, o autor que reflete sobre a epistemologia. O Bachelard noturno, que se debruça sobre o imaginário e o onírico, não está no nosso escopo.

apropriação dos conceitos de obstáculos epistemológicos e de campo acadêmico.

Para Bachelard, suplantar o obstáculo epistemológico permite uma ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. Para ele, “é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentsões e conflitos” (BACHELARD, 1996, p. 17)

De acordo com o pensador em tela, todo o conhecimento é iniciado por um problema, pois é “o sentido do problema que dá a marca do verdadeiro espírito científico”, na medida em que “para um espírito científico, todo conhecimento científico é uma resposta a uma questão” (BACHELARD, 2006, p. 166). Além disso, é “em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado” (BACHELARD, 2006, p. 165).

Nessa concepção, “um obstáculo epistemológico incrusta-se no conhecimento não questionado [à medida em que] hábitos intelectuais que foram úteis e são podem, com o tempo, estorvar a pesquisa” (BACHELARD, 2006, p. 166).

O pesquisador deve levar em conta que “só a razão dinamiza a pesquisa, pois só ela sugere, para além da experiência comum (imediate e especiosa), a experiência científica (indireta e fecunda)” (BACHELARD, 2006, p. 167).

A reflexão bachelardiana considera que a ciência, como instituição, pode ser objetiva, expurgando o dogmatismo (BACHELARD, 2006, p. 259). O *modus faciendi* é o de “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico” (BACHELARD, 2006, p. 169).

Individualmente, o cientista parte de um problema e estabelece uma metodologia, cuja validade é atestada ou não pelos demais cientistas situados no campo. Aprende-se com Bachelard a necessidade da mobilização permanente para o sucesso de uma pesquisa científica.

Bourdieu *et al* (1999, p. 22), considerando a premissa bachelardiana de que “o fato científico é conquistado, construído, constatado”, estabelece uma “hierarquia

epistemológica”, subordinando “a constatação à construção e a construção à ruptura”.

Para que exista uma ruptura, é imperativo o uso de determinadas técnicas, visando o rompimento com o senso comum, quer dizer, com o saber imediato e as facilidades de uma “sociologia espontânea”.

A assim denominada “sociologia espontânea” pode utilizar o saber sociológico como uma espécie de invólucro que reveste o saber imediato, dando falsa autoridade científica a determinada prenoção. Uma investigação científica deve, pois, buscar a reflexão epistemológica visando uma ruptura, que, “na maior parte das vezes, é mais professada do que concretizada” (BOURDIEU *et al*, 1999, p. 24).

Deve-se considerar que “todas as técnicas de objetivação devem ser utilizadas para realizar efetivamente uma ruptura” (BOURDIEU *et al*, 1999, p. 24), visando evitar uma ilusão comum, mesmo entre pesquisadores, de que podem compreender e explicar fatos “unicamente pelo esforço de sua reflexão particular” (BOURDIEU *et al*, 1999, p. 25).

As técnicas de ruptura descritas por Bourdieu *et al* (1999) são o (1) uso de estatísticas, que desmascaram prenoções e generalizações; (2) definições provisórias, mas precisas do objeto a ser investigado; e a (3) análise lexicológica das explicações correntes.

As estatísticas “podem, pelo menos, ter a virtude negativa de desconcertar as impressões primeiras”. Elas contribuem “para tornar possível a construção de novas relações” (BOURDIEU *et al*, 1999, p. 24).

Em relação ao objeto, esse “só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação” (BOURDIEU *et al*, 1999, p. 48).

Bourdieu *et al* (1999, p. 50) afirmam que, nas ciências humanas, de maneira geral, não se confirma a máxima atribuída a Poincaré, para quem “os fatos não falam”; pelo contrário, “a maldição das ciências humanas, talvez, seja o fato de abordarem um objeto que fala”.

Nesse caso, “uma crítica lógica e lexicológica da linguagem comum [...] aparece como a condição indispensável para a elaboração controlada das noções científicas” (BOURDIEU *et al*, 1999, p. 24).

Para Bourdieu *et al*, conforme podemos perceber, as “técnicas de ruptura” (crítica lógica, estatística e lexicológica) são modos de romper com consensos e prenoções.

Uma análise sociológica, nessa concepção, carrega em si duas postulações fundamentais (BOURDIEU *et al*, 1999): as relações sociais são complexas e opacas à percepção imediata; e a consciência dos atores não explica as suas ações.

Para a construção de um objeto de pesquisa, deve-se levar em conta tais postulados, constituintes de uma espécie de genética do pensamento sociológico. A ordem hierárquica determina (1) a ruptura epistemológica, (2) a construção de um problema científico e (3) a constatação científica.

Vale dizer que os três momentos descritos por Bourdieu *et al* (1999) não ocorrem em momentos estanques, mas em modo relacional. Por essa razão, partimos do pressuposto de que a definição de um objeto científico não pode deixar de compreender o seu caráter processual, pois o pesquisador coloca-se no debate acadêmico, conhece e desvenda as contribuições científicas anteriores sobre a sua temática de pesquisa, ao mesmo tempo em que está inserido – e insere-se – num jogo de poder.

Não por outra razão foi sublinhada, no começo desse tópico, a presença de elementos subjetivos e a preocupação acadêmica enquanto o objeto é construído.

Bourdieu forneceu um robusto arcabouço para explicar a influência subjetiva e objetiva na construção de um objeto, ao fazer uma leitura do chamado campo científico. Embora não seja necessária uma exaustiva exposição do argumento bourdiesiano, é interessante recuperar o âmago do proposto pelo autor.

Um campo é “o espaço de jogo de uma luta concorrencial”, cuja disputa circunda “o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e

com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983). Observa-se que “a constituição de um campo enquanto tal é correlata ao processo de fechamento em si mesmo” (BOURDIEU, 1978, p. 105-106).

Quando o pesquisador empreende cientificamente, coloca-se no campo sob esses parâmetros. Sua trajetória acadêmica e pessoal auxiliam na compreensão de suas escolhas, mas essas também são compreendidas quando partimos do pressuposto de que o cientista traça uma estratégia.

Outros autores, como os artífices dos chamados estudos da complexidade, são bastante fecundos por refletirem sobre aspectos não intencionais na construção do objeto científico, mas eles não estão em nosso escopo teórico, ao menos, aqui e agora. A propósito, as reflexões bachelardianas e bourdieianas igualmente permitem deslindar os aspectos não intencionais e intencionais da construção do objeto.

Partindo dessa concepção, não seria desarrazoado propor que o processo de objetivação decorre da superação de obstáculos epistemológicos e de uma estratégia do pesquisador no campo acadêmico, mobilizada por elementos intencionais e não intencionais.

Quais os procedimentos seriam pertinentes no processo de construção do objeto? À luz da proposta bourdieiana de (1) realizar a ruptura epistemológica, (2) construir um problema científico e (3) constatá-lo cientificamente, foi considerado que o pontapé da pesquisa envolveria dois movimentos simultâneos e correlatos: (1) familiaridade com as estatísticas públicas e (2) catalogação e enquadramento dos estudos de outros colegas de profissão.

O ato de enquadrar refere-se simplesmente ao de identificar posições para uma análise lexicológica adequada. Poder-se-ia recorrer, por exemplo, à construção de uma cartografia simbólica, descrita por Boaventura de Sousa Santos³.

³Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do direito. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 24, mar 1988.

Adotou-se, na tese, procedimento mais prosaico, contudo, traçando o momento em que ocorreu um *turning point* no campo acadêmico que suscitou o debate sobre a temática da expansão das políticas redistributivas. Buscou-se identificar as diferentes contribuições dos pesquisadores.

Dessa forma, concebeu-se parcela significativa da metodologia de pesquisa, como já dito, à luz da presente postulação epistemológica, que apropriou-se não apenas dos pensamentos de Bachelar e Bourdieu *et al*, embora estes tenham centralidade.

A tese insere-se no debate ao considerar as políticas redistributivas como tecnologias sociais que visam ampliar a integração social de milhões de brasileiros pobres. Interessa questionar se essas tecnologias e seus resultados são sustentáveis ao longo do tempo.

Tais tecnologias são provenientes do aperfeiçoamento da capacidade governativa, aliado ao desempenho econômico e ao novo desenho demográfico (que vem em transformação desde os anos 1970, com a diminuição de nascimentos e aumento da expectativa de vida).

O aspecto econômico, inclusive, não se encerra na capacidade governamental de estimular o crescimento da economia, o que leva à discussão sobre a concepção de um projeto de desenvolvimento nacional, seus limites na globalização neoliberal e suas potencialidades.

O cerne da questão é a profundidade da mobilidade social brasileira, pois esse é o elemento fulcral de políticas sociais, de maneira geral, e de um projeto nacional, especialmente pelo fato de o Brasil apresentar um histórico de marginalização social.

Nesse particular, a trajetória do pesquisador auxilia na compreensão de seu posicionamento, centrando atenção na produção da sociologia brasileira a respeito do que outrora Sérgio Buarque de Holanda denominou como Raízes do Brasil⁴ (título de sua obra mais difundida).

⁴Fazemos uso da expressão, no sentido de buscar origens e fundamentos para questões estruturais da sociedade brasileira, não, por isso, abordando uma orientação culturalista sobre o Brasil.

Em síntese, a metodologia construída para a tese levou em conta (1) as estatísticas públicas e (2) a identificação de destacados autores que analisaram a temática, visando à inserção da pesquisa no debate sobre o desenvolvimento social e o combate às desigualdades.

2: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO

Como visto, o fenômeno sociológico deve ser entendido como opaco à percepção imediata, sobre a qual a mera consciência dos atores não explica as suas próprias ações (BOURDIEU *et al*, 2004), razão pela qual buscou-se conhecer melhor a temática fazendo uso de determinadas técnicas de ruptura epistemológica.

Tomou-se como ponto de partida a expansão, no Brasil, da população da Faixa C de rendimentos, definida por uma metodologia de estratificação conhecida como Critério Brasil de Classificação Econômica, anualmente revisada pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP).

Em que consiste esse método de estratificar a sociedade brasileira? Na divisão da população em cinco faixas de renda, “etiquetadas” por letras que vão de A, a mais rica, até a E, mais pobre.

O Critério Brasil (ou daqui para frente CBCE), consiste em um sistema de pontuações para

discriminar grandes grupos de acordo com sua capacidade de consumo de produtos e serviços acessíveis a uma parte significativa da população [como] a posse e quantidade de bens duráveis no domicílio, a quantidade de banheiros, a existência de empregada mensalista no domicílio e o grau de instrução do chefe de família (PAIVA *et al*, 2013, p. 06).

O CBCE é, portanto, uma metodologia de estratificação que aponta o poder de compra da população brasileira, o que interessa, sobretudo, a empresas da iniciativa privada. Tem um histórico de mais de quatro décadas, inspirando-se em

pesquisas norte-americanas realizadas com o mesmo propósito (MATTAR, 1995).

Registra-se que, em seus anos de existência, o CBCE tem passado por constantes refinamentos; também cabe dizer que sua realização atende a interesses da iniciativa privada brasileira para auferir o potencial do mercado consumidor no país e traçar melhores planos de negócios. (MATTAR, 1995).

A chamada Faixa C de rendimentos ampliou extraordinariamente a sua população na primeira década do século XXI, impulsionada pelo mercado de trabalho mais vigoroso, ampliação do crédito e de políticas sociais (NERI, 2008 e POCHMANN, 2012 e 2014). As bases de seu crescimento são a mudança do perfil demográfico no país, observadas desde os anos 1970 (redução da natalidade e aumento da expectativa de vida), o aumento da escolaridade e a estabilidade econômica, os dois últimos eventos próprios dos anos 1990 (SANTOS, 2015).

Há um *turning point* no campo acadêmico em relação à mudança no padrão da distribuição das faixas de rendimentos medidos pela CBCE: é quando o economista Marcelo Néri lança um estudo no ano de 2008, denominado “Nova Classe Média: o lado brilhante dos pobres”, utilizando o CBCE como um dos componentes metodológicos de sua pesquisa.

A Faixa C seria “a imagem mais próxima da sociedade brasileira” (NERI, 2008, p. 5). Para o economista,

a nossa classe C auferem em média a renda média da sociedade, é a classe média no sentido estatístico. Dada desigualdade, a renda média é alta em relação a nossa mediana. Em relação ao resto do mundo: 80% das pessoas no mundo vivem em países com níveis de renda per capita menores que o brasileiro. Agora para aqueles que acham a renda da classe C seja baixa, acordem, pois ela é a imagem mais próxima da sociedade brasileira. (NERI, 2008, p. 48).

Apesar de fazer um estudo mais próprio da economia, arroga-se a utilizar um conceito sociológico central – classe social. Néri fez mais: imputou mobilidade e insinuou uma

americanização da sociedade brasileira, com ampla classe média e amplo mercado interno.

A Faixa C, identificada nessa obra como “nova classe média”, seria uma retomada da mobilidade de classes observada nos anos 1960/70, no Brasil? Durante o período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), o governo brasileiro aprofundou a modernização da gestão pública, valorizando parcela dos servidores públicos,—fazendo emergir uma nova classe média urbana naquele período (QUADROS, 1991).

Para Néri, estaríamos diante de uma mudança de grande monta, que mereceria atenção dos agentes públicos – o que de fato aconteceu. De acordo com o Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas (a partir de agora, CPS/FGV), liderado por Néri, no ano 2001, essa nova classe média representava 38% da população; em 2005, 42%; e, em 2011, atingiu o percentual de 55%.

Entre 2001 e 2011, em uma década, a Faixa C aumentou o seu tamanho em 40 milhões de pessoas, de acordo com o CPS/FGV. Desse fato, podemos subtrair alguns questionamentos: (1) em que medida podemos falar em mobilidade de classes?; (2) o que motivou?; (3) por que não ocorreu antes?; e (4) há sustentabilidade?

Para buscar uma resposta a esses problemas, lançamos mão das seguintes ferramentas de análise: (1) o uso de estatística pública; (2) enquadramento da contribuição dos principais pesquisadores; (3) adoção de um *corpus* teórico para analisar o crescimento da população identificada por Néri como “nova classe média”.

Explica-se, assim, o recorte da pesquisa, centrado entre 2001 e 2011. Nesse momento, também ocorreu a primeira diminuição relevante e documentada das desigualdades de renda, significando que os mais pobres melhoraram seus rendimentos em maior proporção do que os mais ricos.

As desigualdades são medidas pelo Coeficiente de Gini, indicador que vai de 0 a 1, utilizado no país desde os anos 1960. Com a ditadura civil-militar e a hiperinflação dos anos 1980 e 1990, ocorreu uma ampliação da desigualdade social brasileira: o Coeficiente de Gini, em 1960, marcava 0,537 ponto, enquanto

em 1990 marcava 0,609 ponto, o seu apogeu (SANTOS, 2015, p. 34). No final da década de 1990, a desigualdade começa a cessar lentamente e, em 1999, “o mercado de trabalho já tinha reduzido o coeficiente de Gini em quase 0,4 ponto de Gini (x100)” (SOARES, 2010).

Em 2001, “a desigualdade começou a cair, em média, 0,7 ponto do coeficiente de Gini (x100) ao ano [com] ritmo de modo quase linear até 2009, ano no qual o Brasil voltou aos níveis de desigualdade anteriores ao Censo de 1970” (SOARES, 2010, pag. 35). Na década 2001 e 2011, o Coeficiente de Gini declinou de 0,594 para 0,527, até então, o seu perigeu (SANTOS, 2015, p. 19).

A partir do histórico econômico brasileiro, foi possível dizer que o crescimento da “nova classe média” ocorreu após três décadas de intervalo em relação ao crescimento das classes médias urbanas durante os melhores anos, em desempenho econômico, da ditadura civil-militar. As desigualdades apresentaram grande aumento desde os anos 1960 e deixaram de aumentar em meados dos anos 1990, diminuindo de maneira mais incisiva apenas na primeira década dos anos 2000.

Não é do nosso intuito fazer uma exposição sobre a história econômica, como já deve ter ficado claro, mas ater-nos à concepção das ferramentas metodológicas mobilizadas para a elaboração da tese. Nesse sentido, interessa-nos demonstrar a razão pela qual concebeu-se o objeto e seu recorte.

Fica claro, pela síntese, que os dados estatísticos apontando, por um lado, aumento do poder de compra do trabalhador brasileiro, após décadas de perdas; e, por outro, indicando redução inédita das desigualdades, são pertinentes para estudo acadêmico, sobretudo porque estão combinados, algo jamais documentado no país. Além disso, o trabalho de Néri (2008) faz algo importante do ponto de vista cognitivo, introduzindo um rótulo – “nova classe média” – e uma leitura que apontaria para a mobilidade social.

A introdução léxica dos estudos de mobilidade de classes para a análise de ambos os fenômenos descritos – aumento de poder de compra e redução de desigualdades – foi um tanto óbvia e consequente do trabalho publicado por Marcelo Néri.

Essa consequência elementar acima descrita causou certo *malaise* entre os sociólogos e mesmo entre os economistas. “Nova classe média: o lado brilhante dos pobres” e demais estudos nesse mesmo sentido foram instigantes o suficiente para provocar novamente os sociólogos – sobretudo eles – para a centralidade do conceito de classe social e para a crítica do processo de acumulação capitalista. Instigou igualmente economistas, ou ao menos alguma parcela, sensibilizados pela importância da economia política nas análises econômicas.

À altura da realização da pesquisa (iniciada em 2011 e concluída em 2015), já havia produção acadêmica robusta e variada sobre a temática. Na verdade, a denominação “nova classe média” havia passado por um período inicial de controvérsia para ser, então, descartada pelas ciências sociais brasileiras, ainda que se mantivesse presente nos discursos e ações governamentais de então. Obviamente, a Faixa C e seu crescimento não são desconSIDERADOS, apenas a sua definição como “classe média”.

Com efeito, a pesquisa foi realizada já com essa negativa no horizonte – observávamos uma melhora no poder de compra e padrão de consumo, mas não uma mobilidade de classes. Os motivos serão colocados no tópico seguinte, quando será informada a cesta de indicadores utilizada para a pesquisa, a partir das estatísticas públicas; e quando serão informados os posicionamentos de alguns pesquisadores catalogados.

3: PROCEDIMENTOS E RUPTURA

Utilizou-se uma cesta de indicadores – conforme já anunciado – pensando especialmente o modo de vida, hábitos de consumo, tipo de trabalho, formação escolar *etc.*

Os principais indicadores utilizados constam na seguinte lista (SANTOS, 2015):

1. Pesquisa Orçamentária Familiar (POF): pesquisa domiciliar por amostragem, elaborada pelo IBGE, que investiga informações sobre características de domicílios, famílias, moradores e principalmente

seus respectivos orçamentos, isto é, suas despesas e recebimentos;

2. Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD): investiga diversas características socioeconômicas, umas de caráter permanente nas pesquisas, como as características gerais da população, educação, trabalho, rendimento e habitação, e outras com periodicidade variável, como as características sobre migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição e outros temas. Coletada desde 1967 pelo IBGE;
3. Pesquisa Mensal de Emprego (PME): dados obtidos de uma amostra probabilística de, aproximadamente, 38.500 domicílios situados nas regiões metropolitanas de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Também do IBGE;
4. Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED): dados captados pelo Ministério do Trabalho, desde 1996;
5. Índice de Gini: Este indicador varia entre zero e um, sendo zero a ausência de concentração de renda e um a concentração total. É baseado na chamada Curva de Lorenz, de autoria do economista Max Lorenz e divulgada em 1905. Os dados são coletados, no Brasil, desde 1960.

A cesta permitiu observar a redução do desemprego com a ampliação do poder de compra do salário mínimo brasileiro ao longo das décadas. Levando em conta o período do começo do Plano Real e o ano de 2011; e tomando como parâmetro o grau de defasagem do salário mínimo em relação ao levantamento do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), sobre um “salário ideal”, percebemos que esse último era 11,6 vezes maior em 1995 e 4,3 vezes maior em 2011, ou seja, o real aproximou-se do ideal concebido pelo DIEESE (SANTOS, 2015).

O Ministério da Fazenda (2012) aponta que o salário mínimo sofreu reajuste nominal de 211% e real (descontando a inflação) de 66%, no período entre 2003 e 2012. Aconteceu, pois, uma reposição histórica no poder de compra do salário mínimo, depreciado desde o início do golpe civil-militar de 1964 (CACCIAMALI *et al*, 1994; VELLOSO, 1990).

Combinado à queda dos níveis desemprego, esse dado explica parte da redução das desigualdades. Para Soares, entre 2001 e 2009, “63% [da queda das desigualdades esteve] a cargo de um mercado de trabalho mais favorável aos mais pobres” (SOARES, 2010, p. 37, grifos nossos). O autor reforça que

dois terços da queda no coeficiente de Gini advêm do mercado de trabalho. Destes, quase um quarto se deve ao salário mínimo, o que mostra que este teve efeitos distributivos importantes. Contudo, os demais três quartos – ou seja, metade da redução da desigualdade – se devem a fatores no mercado de trabalho que não são o piso salarial (SOARES, 2010, p. 40).

Esse mercado de trabalho pôde contar com um trabalhador mais escolarizado. Em 2003, 3% dos ocupados possuíam até 1 ano de estudo; em 2011, esse percentual era de 1,6%; no mesmo período, os que possuíam mais de 11 anos de estudo passou de 46,7% para 60,7% (IBGE, 2011).

Quadros (2013) corrobora com a centralidade do mercado de trabalho, considerando-o fundamental para o desenvolvimento de sociedades periféricas.

O gasto social federal, observado desde o começo do Plano Real, ampliou-se substancialmente e se constituiu em outro alicerce para a melhora do poder de compra do trabalhador, saltando de pouco mais de 11% (1994) para mais de 16%, em 2011 (IPEA, 2012).

Na área rural, os efeitos dos gastos sociais foram mais sentidos, graças a programas como Bolsa Família e à aposentadoria rural. Para Nêri *et al*,

assim como no país como um todo, a fonte de renda que mais cresceu na área rural foi a de programas sociais

(21,4% contra 12,9% da média nacional), influenciada pela criação do Programa Bolsa Família, em 2003, e suas posteriores expansões. (NÉRI *et al*, 2012, p. 90).

Dentre os residentes da zona rural,

a renda do trabalho [no campo] teve um incremento médio anual de 4,5%, abaixo das outras fontes de renda e do que observamos no Brasil como um todo (4,6% ao ano), conferindo uma menor base de sustentabilidade das condições de vida para além das transferências de renda oficiais. (NÉRI *et al*, 2012, p. 91).

Na década de 2000, a economia foi mais favorável ao mercado de trabalho, sobretudo o de baixa especialidade, em relação aos anos 1990. Esse fato tem a ver com (1) a política econômica adotada nos anos 1990, refratária à geração de emprego (ROETT, 2001, p. 230) e de valorização mais modesta do salário mínimo (POCHMANN, 2012); e com (2) o desempenho do comércio global, que favoreceu os países emergentes e exportadores de bens primários, como o Brasil, apenas na década de 2000 (SANTOS, 2015).

O aumento do preço das chamadas *commodities*, (como o petróleo, o minério de ferro, a soja, a carne, o frango e o café) trouxe nova perspectiva à economia da década de 2000. Durante o governo Lula, além do incremento dos gastos sociais permanecerem em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso (o que permaneceu foi a tendência de alta, fique bem entendido), estabeleceu-se uma política de geração de emprego com valorização do salário mínimo.

Ampliação do crédito à pessoa física também foi marcante no governo Lula: em 2002, correspondia a 9,3% do PIB e alcançou 22,7%, em 2011, já no governo Dilma (IPEA, 2014).

Graças a esses elementos combinados, houve uma cisão especular interessante: durante muitas décadas, o crescimento econômico dos segmentos mais pobres da população era inferior aos mais ricos. Mesmo que o Brasil tenha crescido em ritmo menor do que os demais países em desenvolvimento, na média,

as camadas mais pobres beneficiaram-se de um crescimento acima da média nacional, em torno de 10%, ante 3,7% nacional. (SANTOS, 2015, p. 25).

À cesta de indicadores utilizadas, que no seu cerne apontam para o quadro aqui pintado, acresceu-se um conjunto de pareceres elaborados por outros profissionais da economia e das ciências sociais. Era o caso de buscar saber o que se falava sobre essas mudanças.

Foi selecionado um grupo de autores que nos permitiu tanto compreender o estado da arte como um *starting point* para fazer a nossa própria leitura. Para efeito expositivo, um quadro foi construído para mostrar os principais autores com que se buscou dialogar.

Quadro 1 - Discriminação de obra, argumento e autores escolhidos para o diálogo

Autor	Obra	Argumento
NÉRI	2008	A Faixa C é o mais fiel retrato do trabalhador brasileiro. Há aumento de renda, acesso a serviços e consumo de produtos antes típicos de classe média, incluindo bens duráveis. Ocorre uma mobilidade de classes e suscita-se uma “nova classe média”.
POCHMAN	2012 e 2014	Há uma melhoria nos rendimentos do trabalhador. O capitalismo globalizado propiciou queda nos preços relativos de bens duráveis. Não há mobilidade de classes, pois o que ocorre é aumento dos empregos de baixa especialização. A noção de “nova classe média” seria perniciosa pois mascararia efeitos do neoliberalismo.
QUADROS	2013	Não há mobilidade de classes na medida em que os postos de trabalho abertos são de baixa especialização. A classe média também é definida pela propriedade, pelo espaço ocupado na produção capitalista, e não apenas pelo consumo.
SOUZA	2010	O aumento da Faixa C reflete uma melhora econômica. O discurso de “nova classe média” é reducionista. As relações de dominação são opacas e tem

	fundamentos mais profundos do que mero poder de compra. Há um componente moral que define a classe social e estabelece uma distinção entre elas.
--	--

Para esse artigo, quatro autores foram destacados, haja visto que oferecem leituras centrais para a tese. Obviamente, o quadro expõe uma versão simplificada de cada argumentação.

Em linhas gerais, há peremptória recusa de Quadros (2013), Pochmann (2012 e 2014) e Souza (2010) sobre a existência de uma mobilidade de classes em larga escala. Os argumentos variam entre o nível de complexidade e de especialidade do mercado de trabalho até à existência de um fundamento moral anterior para a distinção de classes.

Quadros (2013) entende que o período não foi de mobilidade de classes, mas permitiu à classe trabalhadora o ingresso no mercado consumidor. De toda sorte, seria uma boa notícia, pois seria “preciso considerar o longo período de estagnação dos anos 1980 e 1990, que levou à manutenção de elevados níveis de miséria e pobreza e ao atrofiamento da classe média”. (QUADROS, 2013, p. 33).

Dessa forma,

A evolução da estratificação dos ocupados, indicativo das oportunidades individuais, mostra expressiva redução daqueles que se encontravam na situação de miseráveis, com a correspondente expansão da massa trabalhadora (pobre), mas, sobretudo, da baixa classe média (remediada) [...] A mobilidade é menor na média classe média e inexistente na alta classe média, o que reflete um padrão de crescimento econômico com limitada geração de empregos privados e públicos de melhor qualidade. (QUADROS, 2013, p.34).

Dessa feita, Quadros (2013) faz uma ligação entre a classe e a natureza da ocupação apontando a geração de postos de trabalho menos especializados e que pertencem à base da pirâmide social.

Pochmann (2012) traça uma linha de demarcação entre formas distintas de pensar a economia ao incorporar em sua análise a economia política, percebendo no rótulo da nova classe média uma tentativa de “difundir os êxitos da globalização neoliberal”. (POCHMANN, 2012, p. 8). O autor faz a seguinte observação:

A metamorfose pela qual passa a atual estrutura social brasileira prescinde de interpretações mais profundas e abrangentes, que possam ir além da abordagem rudimentar e tendenciosa a respeito da existência de uma nova classe média. Pode-se até estranhar a inclinação de certas visões teóricas recentes, que buscam estabelecer para determinado estrato da sociedade – agrupado quase exclusivamente pelo nível de rendimento e consumo – o foco das atenções sobre o movimento geral da estrutura social do país. (POCHMANN, 2012, p. 7).

O autor aponta que “entre 1995 e 2004, por exemplo, a renda do trabalho perdeu 9% de seu peso relativo na renda nacional, ao passo que a renda da propriedade cresceu 12,3%”. (POCHMANN, 2012, p. 09). No período 2004-2010, a participação dos salários no PIB cresceu 10,3%, enquanto a renda de propriedade decresceu 12,8%. (POCHMANN, 2012, p. 9).

Essa realidade foi possível “graças à absorção do enorme excedente de força de trabalho gerado anteriormente pelo neoliberalismo”. (POCHMAN, 2012, p. 10). O aumento de emprego e renda, porém, estaria “distante de qualquer configuração que não a da classe trabalhadora” (POCHMAN, 2012, p. 10), na medida em que “os postos de trabalhos gerados concentraram-se na base da pirâmide social, uma vez que 95% das vagas abertas tinham remuneração mensal de até 1,5 salário mínimo” (POCHMAN, 2012, p. 19).

Para Souza (2013), a definição de uma nova classe média distorceria a realidade. Assim, expõe o seu parecer:

Minha tese é que o tema da produção e reprodução das classes sociais no Brasil é dominado por uma leitura

economicista e redutora da realidade social. Lamentavelmente, as obras recentes de dois dos mais festejados e reconhecidos economistas brasileiros, os professores Márcio Pochmann (2012) e Marcelo Néri (2012), sobre a “Nova Classe Média”, comprovam nossa hipótese. (SOUZA, 2013, p. 56).

O pano de fundo, na análise de Souza (2013), é a concepção de que o fenômeno econômico observado não pode ser explicado em si mesmo. Em nosso entendimento, o uso do léxico dos estudos de mobilidade social foi, na leitura de Souza (2013), utilizado de modo inadvertido e reducionista, dispensando indicadores discricionários, como tempo livre e jornada de trabalho, além de “condições sociais, culturais e morais”.

Como consequência, ter-se-ia universalizado “os pressupostos da classe média para todas as ‘classes inferiores’, como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas” (SOUZA, 2010, p. 24).

Os argumentos de Quadros (2013), Pochmann (2012 e 2014) e Souza (2010) são sólidos e todos descartam a criação de uma nova classe média. Em seu lugar, há uma classe trabalhadora, incluída no mercado consumidor ou, como preferimos, integrada.

Observa-se que:

- (1) Não se pode falar em mobilidade de classes, seja porque o emprego de baixa especialidade foi a tônica ou porque a distinção de classes é uma barreira geracional, com elementos culturais e morais específicos;
- (2) A diminuição do tamanho das famílias, a participação feminina no mercado, o aumento da escolaridade, a recuperação do emprego e renda e o aumento do crédito foram preponderantes para que a classe trabalhadora fosse às compras;
- (3) Ocorre apenas na década de 2000 como efeito da continuidade da expansão dos gastos sociais e

recomposição do poder de compra, graças ao ambiente internacional e a decisões governamentais internas;

- (4) A sua sustentabilidade depende da preservação de políticas governamentais que tornem mais complexa a economia, com absorção de mão de obra mais qualificada, além da continuidade de políticas sociais que permitam às próximas gerações a mobilidade social.

4: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE

O quadro apontado foi profícuo para a construção de uma hipótese, além de ter dado o direcionamento a ser seguido na análise desenvolvida na tese, que viria a contar com a introdução de novos elementos. A introdução da classe trabalhadora no consumo foi considerada uma ascensão horizontal, em que não ocorre mudança de classe social, mas melhoria objetiva de vida. Dessa forma,

Consideramos a hipótese de que ocorreu no Brasil um relevante processo de ascensão horizontal, não vertical, [que] ocorreu graças à recuperação do poder de compra da população, remontando ao início dos anos 1980, somado à melhora dos serviços públicos e questões demográficas. (SANTOS, 2015, p. 25).

A perspectiva institucional traria uma contribuição ao debate, à luz do que já estava posto pelos demais profissionais da economia e das ciências sociais.

Preocupou-se sobretudo com a pergunta número 4, apresentada anteriormente, sobre a sustentabilidade da Faixa C, obviamente não somente do ponto de vista econômico, haja visto que há dependência do mercado de trabalho. A pergunta número 1 (sobre a possibilidade de existir mobilidade de classes) foi respondida negativamente pela literatura aqui apresentada, enquanto a pergunta 2 (o que motivou) e a pergunta 3 (não ter acontecido antes) foram esclarecidas a contento.

A questão passa a ser quanto à sustentabilidade dos mecanismos institucionais que alçam parcela da classe trabalhadora ao consumo e permitem a seus filhos uma nova perspectiva. E isso não recai somente na existência ou não de uma rede de proteção social.

As ferramentas conceituais gravitaram em torno dos elementos institucionais e da ideia de inserção social considerando que há uma relação intrínseca entre ambas – a inserção social fortalece as instituições, mas somente é possível com força institucional.

Essa constatação não é nenhuma novidade nas Ciências Sociais. O'Donnel (1993, p. 124) chama a atenção para a formação de uma poliarquia “de um tipo diferente” na América Latina. Considera que

a igualdade garantida a todos os membros da nação em termos de cidadania é crucial para o exercício dos direitos políticos decorrentes do funcionamento da democracia e, também, para a efetividade das garantias individuais consagradas na tradição liberal (O'DONNEL, 1993, p. 127, grifos nossos).

A falta de igualdade, na concepção de O'Donnel (1993), gera uma crise tridimensional

do estado enquanto um conjunto de burocracias capaz de cumprir suas obrigações com eficiência razoável; da efetividade de sua lei; e da plausibilidade da afirmação de que os órgãos do estado normalmente orientam suas decisões segundo alguma concepção do bem público (O'DONNEL, 1993, p. 127).

Uma agenda que combatesse o imediatismo, aumentasse a eficiência da burocracia e ampliasse a participação (O'DONNEL, 1993, p. 141) descortinaria uma nova perspectiva para a América Latina.

Przeworski (1996) também aponta para a necessidade de ampliação da participação social e aponta como necessária a responsividade governamental.

o mínimo que se pode dizer sobre esses problemas é, em primeiro lugar, que eles não ajudam a avançar para uma democracia institucionalizada consolidada; em segundo lugar, eles tornam extremamente difícil a implementação das políticas complexas, de longo prazo e negociadas multilateralmente que poderiam tirar esses países do pântano; e, em terceiro lugar (não só na América Latina), que esses problemas interagem poderosamente com uma tradição de conceber a política de modo cesarista, antiinstitucional e delegativo (PRZEWORSKI, 1996, p. 142, grifos nossos).

À luz de O'Donnel (1993) e Przeworski (1996), há um elo evidente entre a inserção social e o grau de institucionalização de uma sociedade. Considera-se bem-vinda uma reflexão que aponte para o meio termo, momento em que vivem as sociedades latino-americanas – aumento das condições de vida e melhora institucional, sem que se possa superar completamente o peso do passado.

Quanto ao “peso do passado”, parece-nos razoável apontar o conceito de “ralé estrutural”, nos moldes pensados por Jessé Souza (2006). A “ralé” seria caracterizada por um *habitus precário*, que seria

aquele tipo de personalidade e de disposição de comportamento que não atendem às demandas objetivas para que, seja um indivíduo seja um grupo social, possa ser considerado produtivo e útil em uma sociedade do tipo moderno e competitivo, podendo gozar de reconhecimento social com todas as dramáticas consequências existenciais e políticas (SOUZA, 2006, p. 38).

A existência de um grande contingente da população fora do jogo, por assim dizer, pode ser considerado um peso do passado – entende-se, à moda de Souza (2006), que é um

passado forjado por uma modernidade periférica, sem relação com uma conotação de pré-modernidade.

Para que fosse possível lançar o olhar para esse meio termo vivenciado pelas sociedades latino-americanas, mais precisamente a brasileira – o objeto –, recorremos a um conjunto de conceitos.

Primeiramente, há a necessidade de explicar a continuidade da expansão dos gastos sociais entre os anos 1990 e 2000 e o aperfeiçoamento das políticas sociais no mesmo período. Há um atendimento paulatino às normativas consagradas na Constituição Federal de 1988.

Abrucio e Loureiro (2002), ao analisarem as políticas fiscais, forneceram pistas. Utilizaram uma concepção incrementalista de políticas públicas. O incrementalismo analisa mudanças paulatinas e sucessivas, contrastando com grandes eventos de mudanças. Assim,

ao invés de uma concepção exclusivamente totalizadora de reforma, que supõe a necessidade de uma alteração total do *status quo* e a um só tempo, a concepção incrementalista reconhece que mudanças importantes se dão gradualmente e que cada medida tomada e/ou aprovada influencia, em maior ou menor medida, o caminho posterior - é a chamada *pathdependence*, ou histerese, para adequar o sentido original a uma palavra em português. (ABRUCIO; LOUREIRO, 2002, p.).

Essa concepção considera a existência de múltiplos atores e múltiplos centros de forças que atuam na sociedade, pois “o incrementalismo pode ser visto como uma contraposição analítica e normativa em relação à visão totalizadora de mudança, fundada numa concepção tecnocrática e insulada de reforma” (LOUREIRO; ABRUCIO, 2002, p. 60).

A vantagem é que “pode-se aprender mais com os possíveis erros de implementação (variável do desempenho) e tornar as decisões mais responsivas e responsáveis (variável democrática)” (LOUREIRO; ABRUCIO, 2002, p. 60).

Numa sociedade multiforme e complexa como a brasileira, o modelo incremental seria “pertinente”, dado ao fato de que o

sistema político se caracteriza pelo consociativismo, para usar expressão de Lipjhart (1999). Presidencialista, multipartidário, federativo, marcado por uma sociedade bem heterogênea, o sistema de poder no Brasil ganha maior legitimidade quanto mais consegue lidar democrática e eficazmente com a sua fragmentação intrínseca (LOUREIRO; ABRUCIO, 2002, p. 61, grifos nossos).

Esse fato não descarta que o futuro pode reservar uma mudança abrupta em determinada política, embora esse futuro dependa de uma “conjuntura crítica” (LOUREIRO; ABRUCIO, 2002, p. 62) que diminua o custo político de mudanças.

Uma depressão econômica, por exemplo, pode ser uma conjuntura crítica, assim como uma crise política de grandes proporções, permitindo mudanças relevantes no desenho e condução de políticas. Observa-se que o processo incremental e a existência de conjuntura crítica “não são pólos opostos de uma escala, [pois] se referem a questões distintas do processo social e que podem ser combinadas de diversas formas”. (LOUREIRO; ABRUCIO, 2002, p. 62).

Salienta-se que as políticas incrementais geram *path dependence*, significando que “um país, ao iniciar uma trilha, tem os custos aumentados para revertê-la” (LEVI, 1997 *apud* CAMARASA, 1997), fundamentada numa “prática decorrente de um processo amplamente negociado entre diversos atores políticos” (ABRUCIO; LOUREIRO, 2002, p. 04). Quanto maior é a inserção social, mais forte é essa engenharia.

Sociedades latino-americanas em geral e o Brasil em particular são pródigos em uma pirâmide com uma base social muito abrangente. É esse o fato aqui denominado meio termo.

Construiu-se, para a tese, um conceito: inserção dependente. Para esclarecer:

A noção de inserção social é [...] vinculada à construção de um *habitus* primário que incorpore as noções de cidadania e justiça, regulando as relações entre mercado, Estado e sociedade.

Consideramos como inserção dependente o processo marcado pela presença do Estado na oferta sucessiva de serviços públicos sem que tenha se resolvido a dimensão da transmissão familiar e geracional de um *habitus* primário (SANTOS, 2015, p. 112).

Nesse sentido, ocorre um aperfeiçoamento das instituições, há aumento da participação social, sem que ainda tenha sido consolidado o processo. A inserção dependente decorre tanto de uma modernidade periférica como de um desenvolvimentismo inconcluso.

Não se pode descartar o papel de instituições internacionais no aperfeiçoamento das instituições latino-americanas ou mesmo na adoção de reformas como ocorreram nos anos 1990, no auge do neoliberalismo. A cooperação internacional também introduz novos atores na negociação de políticas.

A inserção dependente tem ligação com práticas incrementais, obviamente no que se refere às políticas sociais. Trata-se de processo sem grande ruptura, o qual precisamos aprofundar em novos estudos, embora no Brasil pareça relacionado com a sua revolução burguesa e à universalização dos direitos civis.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 trouxe um novo panorama para as políticas sociais, e o seu cumprimento elevou sobremaneira os gastos sociais, demandando a continuidade dessa trajetória de ampliação dos recursos. A continuidade desse processo de inserção dependente parece necessitar ou (a) de aumento de gastos sociais em relação ao PIB; ou (b) crescimento econômico robusto, que signifique aumento do gasto nominal; ou (c) maior eficiência do gasto.

Para que seja contemplado um dos três elementos (se não a combinação entre si), o Estado precisa ser responsivo. Nesse sentido,

o Estado responsivo nesse contexto de inserção dependente reflete um conjunto coordenado mais complexo de reconhecimento de direitos, pois a sua atuação é decisiva para o contínuo aprofundamento da inserção social, oferta de serviços e políticas públicas que mantenham os trabalhadores inclusos no mercado consumidor de massa. (SANTOS, 2015, p. 112).

A inclusão depende do grau de aderência entre as políticas sociais e os mecanismos de *accountability*. Singer (2012), por exemplo, sugere que, após 2006, constituiu-se uma base eleitoral – o lulismo – que guarda afinidade com o “reformismo fraco” (como denomina) do governo Lula.

Essencialmente, esse foi o conjunto conceitual adotado para a análise das políticas sociais e redistributivistas da década de 2000, em que resumidamente buscou-se aliar a inserção social ao grau de institucionalização de uma poliarquia.

- (1) As novas poliarquias latino-americanas apresentam baixo grau de *accountability* (MORENO, CRISP, SHUGART, 2003). Demandam a promoção dos mecanismos de controle dos agentes públicos e a inserção social, retroalimentando-se;
- (2) Há, na inserção social, um aumento da complexidade da sociedade civil, levando à dominância de políticas públicas incrementais, tornando difícil que sejam adotadas grandes reformas;
- (3) Essa situação acima descrita pode levar a meio termo, constituindo uma espécie de armadilha civil, dado que a sociedade não se tornou tão inclusiva, não o suficiente. Há a possibilidade de que avanços sociais sejam paralisados com custos políticos menores do que se esperaria pelo modelo incremental – esse aspecto não foi tratado na tese, embora seja a continuidade lógica da

linha de raciocínio. A armadilha civil permite que sejam mais facilmente efetivados retrocessos nas políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo não pretendeu realizar uma síntese da tese em tela, mas dos procedimentos metodológicos, englobando a perspectiva epistemológica que serviu de ponto de partida, a apropriação dos dados estatísticos, a catalogação das diferentes contribuições dos demais profissionais sobre a temática e, finalmente, o cabedal conceitual ou *corpus* teórico-conceitual.

Fundado no trabalho de Néri (2008) sobre o que denominou “nova classe média”, considerado um *turning point*, mergulhou-se na discussão empreendida para, a partir daí, apresentar uma abordagem distinta e que contribuisse, com as suas deficiências e virtudes, ao campo acadêmico.

A metodologia não trouxe nenhuma inovação, especialmente porque não se vislumbra a necessidade de fazê-lo. Buscou-se (1) apropriar-se de dados estatísticos robustos o suficiente para que pudessem subsidiar uma ruptura epistemológica; (2) uma análise da forma como os diferentes atores posicionaram-se no campo acadêmico; e a (3) proposição de uma leitura que trouxesse algum tipo de inovação.

Espera-se que o texto tenha sido feliz no cumprimento de seus objetivos.

Importante destacar que o trabalho científico não pode ser um fim em si mesmo. Não são senão formas de dialogar, posicionar-se e digladiar no campo acadêmico. É mais profícuo quando a sua conclusão mantém acesa a chama da descoberta, em que o pesquisador procura aprofundar-se em um ponto ou levantar novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ABEP. CCEB - **Critério Brasil de Classificação econômica**. [S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301>>. Acesso em: 13 agosto 2012.
- ABEP. **Critério padrão de classificação econômica**, Rio de Janeiro, 2007.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilhon. **Classes médias e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. Uma política externa engajada: a diplomacia do governo Lula. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 47, n. 1, p. 163-184, 2004.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **Nova ordem econômica internacional com desconcentração da renda?** Mimeo. Disponível em <http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/art_83_nova_ordem.pdf>. Acesso em: 25/06/2015, às 20:37.
- ANDRADE, André Pino da Silva. **Avaliação da recente expansão do crédito no Brasil: boom ou crescimento sustentável?** São Paulo, 2012.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- BACELAR, Tânia. Desenvolvimento regional brasileiro e políticas públicas federais no governo Lula. In: SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: FLACSO, 2013. p. 157-172.
- BACHELAR, Gastón. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.
- BACHA, Carlos José Caetano. **Macroeconomia aplicada à análise da economia brasileira**. São Paulo: EdUSP, 2004.
- BACHA, Edmar. **O rei da Belíndia** (uma fábula para tecnocratas). Disponível em <iepecdg.com.br/Arquivos/Artigos/Bacha/Belindia.pdf>. Acesso em 09/03/2012.
- BANCO MUNDIAL. **Mobilidade Econômica e a Ascensão da Classe Média Latino-Americana**. Washington: World Bank Publications,

2013. Disponível em:

<[http://siteresources.worldbank.org/LACEXT/Resources/MiddClass_portugues .pdf](http://siteresources.worldbank.org/LACEXT/Resources/MiddClass_portugues.pdf)>. Acesso em: 20 julho 2013.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **A formação do mercado de trabalho no Brasil**: da escravidão ao assalariamento. Campinas: Instituto de Economia/UNICAMP, 2003.

BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. (Org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARROS, Ricardo. CARVALHO, Mirela de. FRANCO, Samuel. MENDONÇA, Rosane. **Determinantes da Queda na Desigualdade de Renda no Brasil**. IPEA. Texto para discussão n° 1460, 2010.

BOTELHO, André.; SCHWARCZ, Lília Moniz. (orgs). Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: _____. **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A profissão de Sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EdUSP, 2008.

_____. **O poder simbólico**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Informa da Previdência Social**. Vol. 3. n. 5, maio de 2011.

BRASIL. **Pesquisa mensal de emprego – PME**. Brasília: IBGE, 2012.

BRASIL. **Razão de Dependência Demográfica**. Brasília: Banco Central, 2015. Disponível em <<http://www.bcb.gov.br/pec/boletimregional/port/2015/01/br201501b3p.pdf>>. Acesso em: 20/06/2015, às 13:35.

BRESSER-PEREIRA, Luís Carlos. **A crise da América Latina**: consenso de Washington ou crise fiscal? 1991. Mimeo. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1991/91-AcriseAmericaLatina.pdf>>.

_____. **Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina**. São Paulo: FGV-SP (Texto para Discussão n. 274, novembro), 2011.

BURRIS, Val. **“The Discovery of the New Middle Class”**. *Theory and Society*. 15, 1986, p. 317-349.

CACCIAMALI, Maria Cristina; PORTELA, Andre; FREITAS, Eduardo F. O papel do salário mínimo nos anos 80: novas observações para o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Economia**, n. 48, vol1. Jan/mar 1994.

CAMARASA, Maria Soledad. **La reforma burocrática em las provincias periféricas, um debate necessário**. *Cuestiones de Sociologia*. n. 4, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. *In: SADER, E. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: FLACSO, 2013. p. 123-134.

COSTA, Valeriano Mendes Ferreira. A dinâmica institucional da Reforma do Estado: um balanço do período FHC. *In: LOUREIRO, M. R. e ABRUCIO, F. O Estado Numa Era de Reformas: os anos FHC - Parte 2*. Brasília: Ministério do Planejamento, 2002.

DAHL, Robert A. **Poliarquia e Oposição**. 1ª ed., 1ª reimpressão. Editora USP. São Paulo. 2005

DAMATTA, Roberto. Cidadania - A questão da cidadania num universo relacional. *In: _____, A casa & a rua espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, 5 ed.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. **O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975.

FIGUEIREDO, Angela. Fora do Jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. In: **Cadernos Pagu**, jul/dez. 2004, n° 23, p. 199-228.

GALA, Paulo. Dois padrões de política cambial: América Latina e Sudeste Asiático. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.6, n.1, p.65-91. 2007.

GIDDENS, Anthony. **A estrutura de classes das sociedades avançadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

IANNI, Octavio. A crise dos paradigmas na sociologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Campinas, 1991. 195-215.

IBGE. **Uma análise dos resultados da amostra do Censo Demográfico 2000**. Brasília: mimeo. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_de_mograficas/comentarios.pdf>. Acesso em: 20/06/2015, às 13:50.

LACERDA, Antonio Correa. Distribuição de renda nos anos 1980. **Revista de Economia Política**, vol. 14, no. 03. Jul-set 1994.

LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz. **Incrementalismo, negociação e accountability: análise das reformas fiscais no Brasil**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2002.

MAINWARING, Scott; WELMA, Christopher. **Democratic accountability in Latin America**. Oxford: Oxford University Press, 2003

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania e classe social**. Brasília: Senado Federal, 2002, 2 ed.

MATTAR, Fauze Najib. Análise crítica dos estudos de estratificação sócio-econômica da ABA-Abipeme. **Revista de Administração**. S.P., 1995

_____. Análise crítica dos métodos de estratificação social utilizados em Marketing e Pesquisas de Marketing. **Anais do 2º. SEMEAD**, 1997.

MILLER, Daniel. Pobreza da moralidade. Antropolítica: **Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política**, n. 17, p. 21-43, 2 sem. 2004.

- _____. Consumo como cultura material. **Horizontes Antropológicos**, ano 13, n. 28, p. 33-63, jul./dez. 2007.
- MILLS, Charles Wright. **White collar**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1951.
- MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Economia brasileira em perspectiva**. Brasília. 2012.
- NERI, Marcelo. A explosão de consumo do Cruzado. **Revista Análise Econômica**. No. 15. Março de 1991.
- _____; CAMARGO, J. M.; REIS, M. C. **Mercado de trabalho nos anos 90: fatos estilizados e interpretações**. Texto para discussão n. 743. Brasília: IPEA, 2000.
- _____. **A nova classe média**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- _____; MELO, L. C. Coutinho de; MONTE, S. R. S. **Superação e a nova classe média no campo**. Brasília: FGV, 2012.
- O'DONNELL, Guillermo. Sobre o Estado, a democratização e alguns problemas conceituais. **Novos Estudos CEBRAP**, n° 36, pp. 123-46, São Paulo, julho de 1993.
- _____. Poliarquias e a (in)efetividade da lei na América Latina. **Revista Novos Estudos**, n. 51, julho de 1998.
- OLIVEIRA, Francisco de. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: REIS, F.; O'DONNELL, G. (org.) **A democracia no Brasil: dilema e perspectivas**. São Paulo: Vértice, 1988.
- OLIVEIRA, Fabiana Luci. Movilidad Social y Económica en Brasil: una nueva clase media? In: FRANCO, R. HOPENHAYN, M. LEÓN, A. (orgs.) **Las Clases Medias en América Latina: retrospectiva y nuevas tendencias**. Siglo XXI Editores, CEPAL, 2010.
- PAIVA, Guilherme França de; SILVA, Denise Beatriz do Nascimento; FELJÓ, Carmen Aparecida. Consumo e critérios de consumo e critérios de classificação socioeconômica: um estudo aplicado à pesquisa de estudo aplicado à pesquisa de orçamentos familiares. **Cadernos CEDE**, n. 75, Abril 2013.
- PALEIRMO, Vicente. Como se governa o Brasil? O debate sobre as Instituições Políticas e Gestão de Governo. **Dados**, vol. 43, n. 3. Rio de Janeiro, 2000.

PALEIRMO, Vicente. Os caminhos da Reforma na Argentina e no Brasil. **Lua Nova**, n. 45. São Paulo, 1998.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano**, 2013 – A ascensão do Sul: progresso humano num mundo diversificado. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2013_portuguese.pdf>. Acesso em: 22/12/2014.

POCHMAN, Marcelo. **Nova classe média?** O trabalho na pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Marcelo. AMORIM, Ricardo Gomes. GUERRA, Alexandre. **Classe Média:** desenvolvimento e crise. São Paulo/SP. Cortez Editora, 2006.

POLANYI, Karl. **A grande transformação:** as origens da nossa época. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000,

PRZEWORSKI, Adam. **Reforma do Estado:** responsabilidade política e intervenção econômica. RBCS, v. 11 n. 32. Outubro de 1996. Disponível em <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_32/rbcs32_02.htm>. Acesso em: 14/12/2012, às 02:43.

PUTNAM, Robert. **Comunidade e democracia:** a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

QUADROS, Waldir. **A nova classe média brasileira.** Campinas: IE/UNICAMP, 1985.

_____. **O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média.** Campinas: IE/UNICAMP, 1991.

_____. A evolução recente das classes sociais no Brasil. *In:*

HENRIQUE, W. PRONI, M. (org.). **Trabalho, Mercado e Sociedade.** São Paulo: UNESP, Campinas: IE/UNICAMP, 2003.

QUADROS, Waldir; GIMENEZ, Denis Maracci; ANTUNES, David José Nardy. Afinal, somos um país de classe média? Mercado de trabalho, renda e transformações sociais no Brasil dos anos 2000. *In:*

BARTELT, D. D. **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político.** Rio de Janeiro: Heinrich BöllStiftung, 2013.

QUINTAS, F. L. Cidadania, estado e sistema monetário internacional. **Revista Direito GV**, São Paulo, vol. 10, n. 2, jul-dez 2014, p. 417-440.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e Mobilidade Social no Brasil. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**, volume 49 n. 4, 2006.

ROETT, Riordan. A política de gestão da taxa de câmbio nos anos 90. **Revista de Economia Política**, vol. 21, n. 3. Julho-setembro de 2001.

SAMUELS, David. A economia política da reforma macroeconômica no Brasil, 1995-2002. **Dados [online]**. 2003, vol.46, n.4 [cited2015-04-22], pp. 805-835.

SANTOS, Anderson Cristopher dos. **Políticas governamentais e redistributivismo no Brasil (2001 – 2011)**. 2015. 140f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SANTOS, Theotonio dos. **Conceito de classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Reflexões sobre a questão do liberalismo: um argumento provisório. In: LAMOUNIER, Bolívar et al. (Org.). **Direito, cidadania e participação**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

_____. **Cidadania e Justiça**: a política social na ordem brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

_____. A praxis liberal e a cidadania regulada. In: SANTOS, W. G. D. **Décadas de espanto e uma apologia democrática**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 63-114.

SCHWARZER, Helmut. Previdência rural e combate à pobreza no Brasil – Resultados de um estudo de caso no Pará. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 14, abril 2000: 72-102.

SEN, Amartya. **Desigualdade Reexaminada**. São Paulo, Record, 2001.

SILVA, Nelson do Vale. Os Rendimentos Pessoais. In: Hasenbalg, C. Silva, N. (orgs.) **Origens e Destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Top-books, 2003.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOUZA, Amaury de; LAMOUNIER, Bolivar. **A Classe Média Brasileira**: ambições, valores e projetos de sociedade. Rio de Janeiro/RJ: Elsevier, 2001.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

_____. **Os batalhadores brasileiros**: nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. A invisibilidade da luta de classes ou a cegueira do economicismo. In: BARTELT, Dawid Danilo. . **A “nova classe média” no Brasil como conceito e projeto político**. Rio de Janeiro: Heinrich BöllStiftung, 2013.

VELOSO, Ricardo Cicchelli. **Exacerbação do Consumo e Salário Médio**: evidências sobre o efeito sincronização. Rio de Janeiro, IPEA, 1986.

_____. Salário mínimo e taxa de salários: o caso brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, vol. 20, no. 03. Dez 1990.

VIGEVANI, Tullo; CEPALUNI, Gabriel. A política externa de Lula da Silva: a estratégia da autonomia pela diversificação. **Contexto int.** [online]. 2007, vol.29, n.2, pp. 273-335.

WEFFORT, Francisco C. A cidadania dos trabalhadores. In: LAMOUNIER, Bolivar et al. (Org.). **Direito, cidadania e participação**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

AValiação DA IMPlENtação DO TEC NEP NA REDE FEDERAL DE EDUCAção PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (2000-2013)

Ana Lídia Braga Melo

PPGEP/IFRN – analidiaead@gmail.com

Lenina Lopes Soares Silva

PPGEP/IFRN – leninasilva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A temática desenvolvida, neste trabalho, trata de uma política inclusiva, implantada na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), por meio do Programa Ação, Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Ação TEC NEP).

A compreensão de política inclusiva que perpassa essa avaliação pode ser visualizada nas estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais que demandam a presença interventora do Estado, por aproximar valores formais proclamados nos aspectos jurídicos com os valores reais existentes em situações de desigualdade social, econômica e existencial, que podem facilmente ser observadas pelas situações vividas por pessoas com necessidades especiais no Brasil. Deriva-se desse posicionamento acerca de política inclusiva a opção de tratar os objetos pesquisados em uma perspectiva de avaliação, posto que essa permite compreender

a inserção de valores pessoais, sociais e de contexto na análise realizada.

As políticas inclusivas devem estar voltadas para os indivíduos de forma socializadora, reguladas e sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos perante a lei. Assim, as políticas públicas inclusivas devem pautar-se nos conceitos de igualdade e de universalização, com vistas à redução das desigualdades sociais. É nisso que reside o caráter social que imprimimos a este trabalho.

O Programa Ação TEC NEP é o lócus de nossas reflexões e é compreendido como política inclusiva com foco na profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esse Programa foi formulado para articular Educação Especial e Educação Profissional em suas ações de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. Nos estudos de Rosa (2011, p. 22), sobre o TEC NEP vemos que ele foi instituído, no ano 2000, que, no ano de 2006, passou a ser uma ação e, em 2010, seu título foi modificado, passando a ser denominado de Ação TEC NEP, conforme Portaria nº 29/2010, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2010). Essa mudança justifica a opção que fizemos por utilizar, ao longo deste texto, a partir deste momento, apenas a sigla TEC NEP.

Então, avaliar a implementação do TEC NEP, no período de 2000 a 2013, na RFEFCT, para compreender como aspectos vinculados ao acesso, à permanência e à conclusão para a inserção no mundo produtivo, presentes nos objetivos políticos de sua formulação, têm sido possibilitados nas ações já efetivadas, traz em si alguns questionamentos como: por que uma política criada para ser implementada em ambientes educacionais com capacidades físicas e acadêmicas já instaladas tem enfrentado tantas dificuldades? Como essa política vem sendo monitorada pelos órgãos competentes? Esclarecemos que o recorte temporal (2000-2013) se justifica porque 2000 foi o ano de instituição do TEC NEP e 2013, o ano do II Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica

Inclusiva, realizado em Brasília, em que se produziu a Carta de Brasília.

Para essa avaliação procedeu-se a uma pesquisa documental para captar, nos documentos do TEC NEP, o processo de implantação e as ações desenvolvidas. Foram analisados os seguintes documentos: Documento Base-Versão III (BRASIL, 2009); Portaria n° 29, de 25 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010); Ação TEC NEP, dez anos depois... Censinho 2011 (BRASIL, 2011); Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 - Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC/MEC (BRASIL, 2013); II Carta de Brasília, elaborada no Fórum Distrital de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, realizado em Brasília de 26 a 29 de agosto de 2013. Esses documentos constituíram a base de nossas análises e possibilitaram realizar uma avaliação da implementação do TEC NEP.

2 AVALIAÇÃO DE PROCESSO OU DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

A opção por uma avaliação de processo ou de implementação do TEC NEP tem como proposição fundamental tentar esclarecer em que medida o Programa, como uma política inclusiva para a educação e o trabalho, vem sendo efetivada e alcançou seus objetivos originais, considerando que essa política de inclusão vem sendo discutida na RFEFPT, desde 1999.

Ao nos debruçarmos sobre a implementação dessa política, consideramos que ela vem se constituindo em um dos instrumentos de ação do Estado, delineada no contexto brasileiro sob a influência de movimentos internacionais e da mobilização da sociedade civil, por meio de movimentos sociais que tentam promover um atendimento educacional digno às pessoas com necessidades especiais. A implementação da política inclusiva norteadora do TEC NEP pode servir de direcionamento político para a manutenção ou mudança dos

discursos e dos seus desdobramentos na constituição de novos saberes para a construção de uma instituição, capaz de atender à diversidade de seus alunos.

Para Cohen e Franco (1999, p. 109), a avaliação de implementação ou de processo “determina na medida em que os componentes de um projeto contribuem ou são incompatíveis com os fins esperados. Procura detectar as dificuldades que ocorreram na programação, administração, controle e execução.”

Nessa direção, Arcoverde (2013) diz que a avaliação de processos “olha pra frente”, serve para orientar correções e adequações ao planejado. Esse tipo de avaliação pode aferir as decisões cotidianas ou operativas relacionadas ao programa em execução. Assim, no campo da avaliação, ela pode se relacionar ao processo de determinação do mérito, valor ou validade de algo. No âmbito das políticas públicas, a avaliação refere-se aos “métodos e técnicas da pesquisa social que darão sentido à busca de subsídios para afirmar da contribuição ou não das mesmas para a melhoria das condições de vida da população em geral e para a intervenção do Estado na realização da ‘res’ pública”. (ARCOVERDE, 2009, p. 3).

Nossos estudos apontaram que o planejamento para a implementação do TEC NEP, enquanto instrumento de política pública inclusiva na RFEPCT, ocorreu de modo explícito ou subjacente, envolto em embates, negociações e acordos para a definição de suas ações e de suas possibilidades de ações no âmbito do Estado. Daí adveio nossa decisão de avaliarmos a implementação do TEC NEP na RFEPCT, em relação ao acesso, à permanência, à conclusão e à inserção, no mundo produtivo, além das orientações propostas nos objetivos políticos, destinados ao Programa e às ações efetivamente realizadas na instituição.

Na avaliação procedemos, segundo Mendes e Sordi (2013), a uma avaliação “durante” a execução, pois esses autores indicam que essa avaliação fornece informações sobre o andamento do programa ponderando os resultados. Desse modo, consideramos, na avaliação, as mudanças situacionais, para identificar até que ponto está sendo cumprido e levado a

efeito, o Programa, conforme o planejado na formulação legal e institucional da política.

Reconhecemos que processos avaliativos são permeados por uma diversidade de aspectos ideológicos, metodológicos, técnicos e de abordagens, sustentados por diferentes perspectivas teóricas, com o objetivo de explicar como ocorrem a formulação e a execução de políticas públicas. Por isso, consideramos que a abordagem histórico-dialética, é, no caso dessa pesquisa, fundamental para a avaliação do TEC NEP como política pública, por considerarmos o contexto em que essa política é desenvolvida, levando em conta a dimensão econômica que o envolve no que tange às relações capital e trabalho. No sentido da totalidade, observamos na análise, a articulação entre os momentos que compõem a política pública em avaliação (concepção, implementação e resultados), levando a efeito os diversos sujeitos e interesses envolvidos, assim como as contradições e conflitos existentes nessas relações (ARCOVERDE, 2013).

Nessa perspectiva de avaliação de políticas, o sucesso ou fracasso delas depende dos propósitos e das razões que geraram a sua proposição. Nas palavras de Mendes e Sordi (2013),

Quanto aos propósitos, deve-se considerar que as políticas públicas - as decisões governamentais - têm geralmente dois aspectos: gerar um produto físico, tangível e mensurável; gerar um impacto, que tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões. O impacto de uma política é uma medida do desempenho da ação pública, sobre o alcance dos seus objetivos ou propósitos. (MENDES; SORDI, 2013, p. 103).

No estudo aqui posto, foi necessário identificar as mudanças promovidas dentro da RFEPCT com a implementação do TEC NEP, visto que, segundo Mendes e Sordi (2013, p.103),

A fase de Avaliação do Plano e Conceitualização do Programa, bem como a Avaliação do Processo são pertinentes para atender aos objetivos de pesquisas

acadêmicas, especificamente, a análise de implementação de política pública voltadas à educação.

Isso envolve uma questão histórica e social na qual observamos que a Educação Profissional relacionada à Educação Especial, no Brasil, continua, neste século XXI, na busca por soluções capazes de criar as condições políticas e pedagógicas para superar os problemas ainda existentes na educação, na oferta dessas duas modalidades de ensino e na proposição de políticas e programas. Esses são problemas que já chegam à escola, demarcados por grandes desigualdades sociais e pelas disputas em torno do delineamento de uma ação política de Estado para a educação no país, a exemplo dos Planos Nacionais de Educação (2001-2011) e (2014-2024).

Vemos assim, que, no campo das políticas sociais, no final do século XX e início do século XXI, as respostas dadas estão fundadas nos princípios do neoliberalismo em que o Estado mínimo seria a alternativa para a superação da crise. Todavia, essas respostas foram insuficientes para imprimir mudanças no quadro das desigualdades sociais no campo da educação, posto que esse campo tem bastantes disparidades nas ofertas de ensino e não tem atingido a quantidade, e a qualidade ainda é uma utopia. (GOMES, 2011).

No âmbito da inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais, a conquista de direitos vem se consolidando como resultado da organização social. Trata-se de uma luta pelo fim da tutela, vinculada ao protagonismo histórico desses sujeitos e do fortalecimento do movimento de controle social das políticas públicas. Assim, a proposição de políticas públicas inclusivas, voltada para a profissionalização das pessoas com deficiências, emerge de um problema social, para o qual se busca solução.

Sendo assim, a constituição de uma política pública passa a ser entendida como um programa de ação a ser desenvolvido, mas, em sua elaboração, são considerados os elementos da sociedade e a concepção que a sustenta. A política inclusiva constituída na RFEFCT, norteadora do TEC NEP, está relacionada ao contexto das políticas propostas sob a perspectiva capitalista. Assim, a relação existente entre políticas

públicas, implementação dessas políticas e mudança social é conflituosa e demandante de acionamento de direitos sociais, mesmo se reconhecendo que, nas sociedades capitalistas modernas, as políticas públicas resultam de um importante veículo de lutas por melhorias. Contudo, nessas sociedades, essas políticas ora vinculam-se aos processos de conservação e ora aos de mudança da sociedade. Observamos que, embora tenha ocorrido alguns avanços nesse campo, a situação continua marcada por dificuldades, tanto no que diz respeito ao acesso de parte significativa da população ao sistema educacional, principalmente nos níveis mais avançados de ensino, quanto no que se refere à qualidade da educação ofertada.

3 POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na elaboração das políticas públicas educacionais pesa, explícita ou implicitamente, a divisão da população em classes sociais considerando-se a composição étnica, racial, etária e geracional. Dessa forma, estão em pauta as noções relativas à justiça social e ao direito social, independentemente de se tratar de políticas universalistas ou de corte socioeconômico. (GOMES, 2011).

Nas políticas instituídas no país, voltadas para a educação, verificamos a carência de uma política pública de Estado, seja para a Educação Básica, seja para a Educação Profissional ou ainda para a Educação Especial. Esse é um desafio que não pode ser postergado no entrelaçamento das duas modalidades alvo do TEC NEP: Educação Especial e Educação Profissional.

No campo da Educação Especial, Mazzotta (2011) compreende que as políticas propostas até os anos 1990 ainda refletiam o sentido assistencial e terapêutico atribuído pelo MEC. Contudo, nessa mesma década, a Educação Especial passa a ser vista como modalidade de ensino. Embora as principais propostas e planos mantivessem uma “abordagem reducionista, interpretando a Educação Especial como questão

meramente metodológica ou de procedimentos didáticos”. (MAZZOTTA, 2011, p. 223). Propõe, ainda, uma mudança de postura administrativa do MEC, com a diminuição da centralização e a ampliação da participação do Conselho Federal de Educação, das secretarias estaduais e municipais de educação, das instituições particulares e dos portadores de deficiência nas decisões políticas sobre a Educação Especial, associada à mudança da visão estática⁵ entre a Educação Especial e seus alunos, para uma visão dinâmica, que possibilitará uma consolidação de uma adequada Política Nacional de Educação Especial.

No atendimento a essa condição fundamental, a RFEPCT ampliou, em 1999, os debates que tratam da Educação Especial e a preparação para o trabalho de alunos com necessidades educacionais especiais, partindo do pressuposto de que o trabalho é um caminho para a emancipação social e, por meio de uma política inclusiva, foi formulada a proposição do TEC NEP, visando minimizar os preconceitos enfrentados por esses indivíduos.

Desse modo, o movimento de constituição das políticas sociais não se desenvolve separado das relações de poder e de dominação. Logo, a política pública inclusiva presente na RFEPCT emerge de uma nova concepção sobre a problemática da profissionalização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, os elementos que passam a constituir essa política refletem os conflitos de interesses, em face das características da própria luta pela hegemonia, tal como ocorre nas sociedades de mercado (com suas assimetrias e desigualdades), envolvendo, quase sempre embates marcados pela violência simbólica nas suas diversas manifestações. (AZEVEDO, 2010).

⁵ A compreensão da educação especial e dos educandos “com necessidades especiais” refletida nas posições governamentais federais assenta-se, assim, em uma “visão estática” que dificulta, inclusive, a percepção de necessidades “educacionais” especiais como sendo aquelas pelas quais a educação deve ser responsável. (MAZZOTA, 2011, p.222).

3.1 O TEC NEP na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

O TEC NEP, na RFEPCT, começa a ser implantado em meio a mudanças no contexto institucional, nas políticas norteadoras da Educação Profissional e nos movimentos em torno das lutas por uma Educação Especial Inclusiva. Assim, ao buscarmos compreender o contexto e o espaço em que ocorre sua implementação, realizamos um breve recorte sobre as mudanças que ocorreram na Rede Federal, nas políticas voltadas para a Educação Profissional, no ano 2000, e nas mudanças para a Educação Especial.

Os anos de 1990 foram marcados por um conjunto de políticas educacionais⁶, que imprimia a **separação** obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No campo pedagógico, essas novas orientações submetiam o currículo à pedagogia das competências, impulsionando o caráter instrumental da educação, principalmente no campo da Educação Profissional voltada para o desenvolvimento de competências para o trabalho.

Nesse contexto, no ano 2000, emergiu a primeira experiência de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, o TEC NEP que teve início com a realização de um levantamento que identificou, na RFEPCT, instituições que já realizavam cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais. As ações desenvolvidas em seguida foram: reuniões de trabalho envolvendo as instituições da Rede, secretarias de estado da educação, secretarias municipais de educação e entidades representativas além daquelas que já atuavam nesse atendimento. Nesse momento inicial, entre outras parcerias, surgiu a parceria com o Instituto Nacional de Educação de

⁶ O conjunto de políticas a que estamos nos referindo engloba o Decreto nº 2.208/1997; o Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e a Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Surdos e com o Instituto Benjamin Constant. (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Assim, podemos perceber que o TEC NEP, desde a sua criação, teve a finalidade de garantir a inserção e a permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais no mundo do trabalho, bem como sua permanente capacitação profissional. Em sua formulação inicial, apresentava como objetivo inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais (deficientes, superdotadas/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da RFEPCT, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (BRASIL, 2013). A avaliação aqui proposta considera essa finalidade, o objetivo para analisar a implementação do TEC NEP, na RFEPCT, e as relações existentes entre a Educação Profissional e a Educação Especial. Isso nos permitiu entender as mudanças institucionais e as orientações das políticas educacionais para essas duas modalidades de ensino.

No ano de 2003, o campo das políticas voltadas para a Educação Profissional foi marcado pela realização de seminários nacionais sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional, tendo como objetivo a articulação entre ambos e os direcionamentos para a Educação Profissional. Desse contexto de discussões políticas e teóricas, resultou o Decreto nº 5.154/2004 que indica a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Contudo, esse Decreto manteve as duas possibilidades previstas no Decreto nº 2.208/1997 nas formas subsequente e concomitante. (MOURA, 2013b) e nada acrescenta em relação às pessoas com necessidades especiais.

No ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.225/2004, as escolas técnicas de Ensino Médio passaram à condição de instituições de Educação Superior.

Essas mudanças políticas, pedagógicas e curriculares acabaram repercutindo no processo de implantação e nos direcionamentos da política norteadora do TEC NEP, visto que, desde a sua criação, no ano 2000, era prevista a constituição de

Centros de referência para a implantação, implementação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, acesso, permanência das pessoas com necessidades Educacionais Especiais no mundo produtivo. (BRASIL, 2009, p.4).

Na estruturação original do TEC NEP, sua institucionalização na Rede deveria ocorrer com gestor central, gestores regionais (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), gestores estaduais e coordenadores de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE).

Figura 1: Organização hierárquica do TEC NEP



Fonte: Documento-Base Versão III (BRASIL, 2009).
Elaboração das autoras.

A gestão central com sede na Capital Federal desempenha as funções de coordenação do Programa, organiza, desenvolve, apoia e supervisiona todas as atividades em nível nacional. (BRASIL, 2010, p. 18).

Vinculada à gestão central, a gestão regional assume a mesma função em nível regional, tendo incumbências específicas. (BRASIL, 2010, p. 18 - 19).

Os gestores estaduais implementam as ações do TEC NEP em seu Estado, devendo:

- a) implementar, em nível estadual políticas públicas para a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais

Especiais (deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento);

b) desenvolver e apoiar, em nível estadual, as ações voltadas para a inclusão, permanência e conclusão com êxito de Pessoas com Necessidades Específicas;

c) apoiar a criação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEs - em cada uma das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de seu estado. (BRASIL, 2010, p. 19).

Sendo assim, os grupos gestores estaduais atuam junto aos coordenadores de NAPNE das instituições. No âmbito legal, a Portaria n° 29, de 25 de fevereiro de 2010, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, em seu art. 3°, define:

Os Grupos Gestores poderão contar com o assessoramento técnico dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NAPNEs - e de outros especialistas necessários à construção de um Projeto Político Pedagógico embasado na “educação para a convivência” nas Instituições Federais de Educação Profissional Científica e Tecnológica (BRASIL, 2010, p. 19, grifo no original).

Nesse sentido, a fim de atender à sua finalidade, ao objetivo e às incumbências dos gestores centrais, regionais, estaduais e membros do NAPNE mencionados, a implementação do TEC NEP foi desenvolvida por meio de atividades em três momentos. Nesse estudo, utilizamos as fases e os períodos descritos por Nascimento e Faria (2013)⁷, que atuaram com os gestores centrais e articuladores do TEC NEP.

⁷ Utilizamos as fases e os períodos descritos por NASCIMENTO e FARIA. A Questão da Inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP *In*: NASCIMENTO, Franklin Costa do, FLORINDO, Gírlane Maria Ferreira, SILVA, Neide Samico da (Orgs.) **Educação Profissional e Tecnológica inclusiva**: um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

No primeiro momento (2000 a 2003), na implementação do Programa, se buscou sensibilizar e mobilizar, na RFEFCT, funcionários e docentes. O segundo momento (2004 a 2006) foi o de consolidação do grupo de gestores e dos membros dos NAPNEs. No terceiro momento (2007 a 2009), ocorreram processos de formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas.

No primeiro momento (2000 a 2003), houve a mobilização e sensibilização que tinha por objetivo apresentar o então Programa TEC NEP e seus representantes em nível federal, regional e estadual às Instituições da RFEFCT. No ano 2000, ocorreram as oficinas de trabalho.

Para melhor visualização, na Figura 3, organizamos um quadro com as estratégias previstas para o processo de preparação das instituições da RFEFCT para integrar o projeto de expansão de oportunidades para as pessoas com necessidades educacionais especiais e as ações desenvolvidas no primeiro momento. Na construção do quadro, tomamos, como referência, as estratégias de implantação do TEC NEP e as ações, ambas apresentadas no Documento-Base Versão III⁸ (BRASIL, 2009).

Como procedemos a uma avaliação de processos ou de implementação, precisamos ter, como eixo central, o funcionamento da ação, o que significa interpretar se as ações desenvolvidas atenderam às estratégias previstas.

Dessa forma, ao avaliar os meios empregados na ação para as estratégias previstas, identificamos que as ações iniciais realizadas para a sensibilização da Rede, foram ações pontuais.

⁸ Na pesquisa documental, não tivemos acesso, na íntegra, aos Documentos-Base Versão I e II, realizamos busca na internet, solicitamos ao grupo de discussão existente na internet, solicitamos ao coordenador do NAPNE Natal/Campus Central e não obtivemos a documentação necessária. Ao consultarmos o Gestor Central Franclim Costa do Nascimento ele informou que o Documento-Base Versão III fazia uma compilação das informações presentes nas versões anteriores. Anjos (2006) também relatou, em sua pesquisa, a dificuldade para ter acesso aos documentos, relatórios e informações do Programa TEC NEP.

Figura 2: Quadro das estratégias e ações desenvolvidas no primeiro momento da implantação do TEC NEP (2000 a 2003)

ESTRATÉGIAS	AÇÕES
<p>01. O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional a pessoas com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e, principalmente, como elemento determinante ao atendimento educacional adequado - superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p.17).</p>	<p>Final da Primeira etapa (2000 a 2003): a) Adquiriu material didático-pedagógico específico; b) Formou recursos humanos; c) Consolidou o atendimento aos alunos NEE (BRASIL, 2009, p.16).</p>
<p>02. A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária (BRASIL, 2009, p.18).</p>	<p>a) Oficina de Trabalho: “PNE- Uma questão de inclusão”. Realizada em Brasília 5 e 6 de junho de 2000, com o objetivo de mobilizar e sensibilizar as instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais em seu projeto-político pedagógico e para que fossem sedes regionais que subsidiariam a elaboração de uma proposta de expansão de oportunidades de Educação Profissional para essa clientela na região administrativa onde se localizam (BRASIL, 2009, p.15); b) Desenvolvimento de quatro eventos regionais entre 28 de agosto e 7 de novembro, envolvendo as regiões: Sul/ETF Santa Catarina; Centro-Oeste/EAF Cáceres/MT; Sudeste-CEFET/MG; Nordeste/CEFET/RN (BRASIL, 2009, p.16).</p>

Fonte: Documento-Base Versão III (BRASIL, 2009). Elaboração das autoras.

Por essa razão não conseguiram atender à dimensão proposta nas estratégias, devido a diversos fatores, tais como: a falta de um planejamento e execução sistemáticos de ações de conscientização ao longo de toda a RFEPCT, buscando o

atendimento de todas as regiões e instituições federais; a dimensão da RFEPCT e os processos de expansão instituídos; a desarticulação e as diferenças políticas e pedagógicas que impedem a consolidação de ações que promovam a inclusão.

Avaliamos que as ações desenvolvidas para o atendimento da estratégia 01 não apresentam, em sua descrição, os caminhos e as linhas de ação que deveriam conduzir os eixos do acesso, permanência e conclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPCT. Essa incoerência entre o proposto e o realizado apresenta a necessidade de estruturação adequada dessa política, desde o início do TEC NEP, visto que não foram apresentadas ações específicas e detalhadas para sua implantação. Essas lacunas têm prejudicado o andamento do Programa, o que levou Anjos (2006) a avaliar que “Os resultados demonstram que os objetivos propostos no Programa TEC NEP ainda parecem mínimos e que as estratégias precisam ser reavaliadas” (ANJOS, 2006, p. 85).

Os gestores da política, ao buscarem sensibilizar a RFEPCT para a importância da construção de uma escola inclusiva precisavam apresentar um plano de ação com estratégias bem planejadas, mas também com um espaço para o diálogo com as instituições e com os seus representantes. Assim, no primeiro momento da implantação do TEC NEP (2000-2003), faltou clareza por parte dos gestores e das instituições quanto: à necessidade de uma política para atender a um grupo minoritário de alunos que têm direitos garantidos constitucionalmente.

Assim, observamos, desde o processo inicial de implantação do TEC NEP, a necessidade de as instituições analisarem a capacidade de seus setores e unidades para atender ao que é esperado dessa política, bem como dos recursos necessários à sua implantação de forma adequada aos objetivos propostos.

No segundo momento da implementação (2004 a 2006), ocorreu a consolidação dos grupos gestores, dos NAPNEs e as estratégias de implantação do TEC NEP:

A Ação TEC NEP objetivando descentralizar a gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de educação profissional e tecnológica às pessoas com necessidades específicas constituiu um Grupo Gestor Central, com representantes técnicos da então SEMTEC e da SEESP. Depois disso, foram definidos 05 (cinco) Pólos com Gestores Regionais, conforme segue: Região Norte: CEFET/PA; Região Nordeste: CEFET/RN; Região Centro-Oeste: CEFET/MT; Região Sudeste: CEFET/MG e Região Sul: CEFET/SC. Além destes, foram definidos Gestores Estaduais, na medida em que iam sendo desenvolvidos os eventos estaduais de sensibilização. (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 18).

O grupo Gestor Central⁹ é formado por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e assume o papel de coordenação geral e condução dessa política pública. Os gestores conduzem as orientações, confirmações, datas de eventos, reuniões de trabalho e atividades de implementação do TEC NEP em todo o Brasil. O Gestor Regional trabalha em articulação com o grupo Gestor Central e repassa as orientações para os gestores Estaduais e coordenadores(as) de núcleos locais. O Gestor Estadual implementa as ações do Programa em seu Estado e articula as ações com as instituições estaduais que desenvolvem o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas. (BRASIL, 2011).

O TEC NEP prevê, no âmbito interno das instituições, a criação dos NAPNEs¹⁰, que se constituem em local para o desenvolvimento do processo de inclusão. Esse Núcleo tem como objetivo principal criar, na instituição, a cultura da “educação para a convivência”, possibilitando a aceitação da diversidade e, principalmente, buscando a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. O Núcleo

⁹ A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica por meio da Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010, disciplina a forma de operacionalização da Ação TEC NEP e define no art. 2º a incumbência dos gestores das esferas federal, regional e estadual.

¹⁰ A pesquisa desenvolvida por Costa (2011) analisa as ações desenvolvidas num NAPNE do Estado de Pernambuco. A autora apresenta a percepção dos alunos, ex-alunos e membros do NAPNE do IPPE.

possui um(a) coordenador(a) designado por portaria do diretor(a) da instituição. Com o advento dos institutos federais, os coordenadores¹¹ são designados por Portaria do Reitor(a) ou do Diretor(a) de *Campus*.

Os NAPNEs podem ser compostos por: sociólogos, psicólogos, pedagogos, pais dos estudantes, docentes, técnicos e os próprios estudantes que não precisam ser designados e que podem participar por adesão (COSTA, 2011).

No tocante à cultura da “educação para a convivência” defendida pelos NAPNEs¹², nos *campi* dos institutos federais, deveria ser desenvolvida uma prática educativa que possibilite a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto social, favorecendo um ambiente de convívio que envolva a participação de todos os alunos, seus pais e/ou responsáveis, a comunidade escolar e a comunidade geral. Nessa direção, Costa (2011, p. 73) informa que “os valores do NAPNE foram adaptados da Declaração de Salamanca (1994), valores de uma escola inclusiva universal e para todos”.

No Figura 3, apresentamos um quadro com a consolidação das estratégias previstas para o processo de preparação das instituições da RFEPCT e as ações desenvolvidas no segundo momento. Na construção deste quadro, tomamos, como referência, as estratégias de

¹¹ A Portaria n° 29, de 25 de fevereiro de 2010, em seu art. 4°, determina a não remuneração dos participantes da Ação TEC NEP. “Art. 4°. A participação dos profissionais de educação na gestão do TEC NEP ou em ações/atividades voltadas para a inclusão não acarretará qualquer ônus financeiro para o órgão e/ou instituição a qual estejam vinculados”.

¹² A partir de 2008, com a criação dos institutos federais, o número de NAPNEs cresceu, principalmente, porque foram apresentadas ao CONIF várias propostas para ampliação da Ação TEC NEP nas novas unidades da Rede Federal. Em reunião com o CONIF, a SETEC apresentou a proposta de cada IF e CEFET ter um Assessor de Ações Inclusivas. O assessor, profissional responsável por todas as ações de Inclusão, Gênero e Diversidade, passaria ser o elo entre sua instituição e as demais envolvidas, isto é, a comunidade escolar, o MEC, a SDH, entre outros. Em 2010, a SETEC elaborou a Nota Técnica n° 272/2010/CGPEPT/DPEPT/SETEC/MEC e enviou ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *Campus*Bento Gonçalves, subsidiando a adoção das políticas públicas de Inclusão, Gênero e Diversidade, reforçando, assim, a figura do Assessor de Ações Inclusivas (SETEC/MEC, 2013).

implantação do TEC NEP e as ações, apresentadas no Documento-Base Versão III (BRASIL, 2009) e das ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999-2013 - Ação TEC NEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC. (BRASIL, 2013).

Figura 3: Quadro com estratégias e ações desenvolvidas no segundo momento da implantação do TEC NEP (2004 a 2006).

ESTRATÉGIAS	AÇÕES
01. A implementação de uma política de Educação Profissional para pessoas com necessidades educacionais especiais, no país (BRASIL, 2009, p.17).	Segunda etapa (2004 a 2006): a) Descentralização da gestão e o processo de expansão da oferta de oportunidades de Educação Profissional. b) Constituição do Grupo Gestor Central, com representantes técnicos da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e da então SEESP. c) Definição dos cinco pólos com Gestores Regionais. d) Definição dos gestores estaduais. e) Criação dos NAPNEs. f) Designação dos coordenadores dos NAPNEs. (Na ocasião 118 NAPNEs foram constituídos) (BRASIL, 2009, p. 16 - 17).
02. A importância da experiência acumulada dos outros atores sociais-sistema público de estados e municípios, instituições privadas sem fins lucrativos, entidades filantrópicas, organizações representativas de segmentos das pessoas com deficiência, Sistema S, instituições de ensino superior (Fórum de Educação Especial), empresas e cooperativas-no atendimento em Educação Profissional para pessoas com necessidades	a) Realização, em 2005, do I Seminário Nacional do Programa TEC NEP. (BRASIL, 2013, p.24) ¹³ .

¹³ As informações descritas no relatório são incompletas, pois constam, apenas, as instituições participantes, não sendo informadas as datas da realização do Seminário e eventos, tampouco o local.

educacionais especiais e inserção no mercado (BRASIL, 2009, p.17).	
03. A necessidade da criação de espaços para intercâmbio entre a RFEFCT e os demais atores do segmento social pertinentes (BRASIL, 2009, p. 18).	<p>a) Seminário do Programa TEC NEP da Escola Agrotécnica de Iguatu/CE. (BRASIL, 2013, p. 24).</p> <p>b) Desenvolvimento de seminários estaduais de Educação Profissional- CEFET Sergipe, EAF Iguatú/Ceará, CEFET Maranhão, EAF São Luiz, CEFET Bahia, CEFET-Roraima. (BRASIL, 2013, p. 24).</p> <p>c) Seminário do Programa TEC NEP da Escola Agrotécnica de Crato (BRASIL, 2013, p. 24).</p>
04. A importância de permear todo o processo de preparação com um trabalho de sensibilização e mobilização de esforços com base nos ideais de uma sociedade solidária.	<p>a) Seminário Interno da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - apresentação do Programa TEC NEP. (BRASIL, 2013, p.25).</p> <p>b) Apresentação do Programa TEC NEP na RediTec em Fortaleza, Ceará. (BRASIL, 2013, p.25).</p> <p>c) Lançamento do Sítio Acessível do CEFET de Bento Gonçalves. (BRASIL, 2013, p. 25).</p> <p>d) Lançamento do Curso Superior de Tecnologia: Comunicação Assistiva, para a regularização da profissão de intérpretes de sinais (BRASIL, 2013, p. 25).</p> <p>e) I Jornada da Educação Profissional Inclusiva do Centro Federal de Educação Profissional de Ouro Preto (BRASIL, 2013, p.25).</p> <p>f) Lançamento do Primeiro Curso Técnico de Fabricação de Ortesis e Próteses no CEFET Bahia (BRASIL, 2013, p. 25).</p> <p>g) Formação de Formadores do Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2013, p.25).</p>
05. A experiência acumulada da RFEFCT e o fato de 55% das escolas já oferecerem cursos para pessoas com necessidades educacionais especiais e desenvolverem projetos com outras instituições que atendem às pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p. 17).	<p>a) Centros de Equoterapia (BRASIL, 2013, p.16).</p> <p>b) Centros de Treinamento de Cães- Guia Projeto-piloto desenvolvido pelo IFC- <i>Campus Camboriú</i> (BRASIL, 2013, p.17).</p>

Fonte: Documento-Base Versão III (BRASIL, 2009) e Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2013). Elaborado pelas autoras deste trabalho (2015).¹⁴

¹⁴ As ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas foram realizadas no período de 1999 a 2013 - Ação TEC NEP. O relatório foi elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da

Assim, ao analisarmos as estratégias e ações desenvolvidas no segundo momento de implantação do TEC NEP, observamos a articulação entre os gestores centrais, regionais e estaduais para o desenvolvimento de seminários e processos formativos para os professores das instituições. Contudo, embora saibamos que o resultado das políticas jamais será definido com precisão, ou seja, não pode ser medido objetivamente, consideramos que as estratégias e ações não atenderam às condições de acesso, permanência e conclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na RFEPCT. Entre as ações, observamos um estímulo aos sistemas de parcerias. Nesse aspecto, os resultados da pesquisa indicam: “que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos cursos técnicos e tecnológicos das escolas federais ainda são incipientes, merecendo uma reflexão tanto sobre o sentido de implantação do Programa, bem como estar avaliando seus resultados” (ANJOS, 2006, p.85).

Nesse mesmo sentido, Rosa (2011, p. 121) aponta que a existência de políticas públicas para a inclusão, como o TEC NEP, na prática, “por falta de condições ofertadas pelo próprio Estado e pelas próprias instituições, a Ação TECNEP não tem condições de levar a cabo sua missão”. As condições para o desenvolvimento da política não são asseguradas, principalmente, se associadas às mudanças institucionais que lançam novos desafios para a organização das instituições, relegando os aspectos didático-pedagógicos a segundo plano, como ocorreu no terceiro momento do TEC NEP, na RFEPCT.

No terceiro momento da implantação do TEC NEP (2007 a 2009), no ano de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) sancionou, em 29 de dezembro, a Lei nº 11.892/08, publicada no Diário Oficial da União, de 30 de dezembro do mesmo ano, que criou 38 institutos federais. A referida lei instituiu a RFEPCT no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência

Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013).

e Tecnologia - Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.892/2008 criou os institutos, cuja finalidade é ofertar Educação Profissional, Científica e Tecnológica em todos os níveis e modalidades e para promover a integração e a verticalização da Educação Profissional, desde a Educação Básica até a Educação Superior e a pós-graduação *lato e stricto sensu* com infraestrutura física, quadros de pessoal e recursos de gestão (BRASIL, 2008). Foi instituída, assim, uma nova RFEPCT e, como o TEC NEP, ao longo do seu processo de implementação, acompanhou a expansão da Rede,¹⁵ a criação dos institutos federais¹⁶ trouxe novos *campi* e representou a

¹⁵ A expansão da Rede e a criação dos institutos tiveram uma amplitude política e social, cuja análise mais aprofundada exigiria mais elementos do que a aproximação que fizemos com o processo de implementação do TEC NEP.

¹⁶ Embora essa discussão não seja tema do nosso trabalho, é interessante observar, com Moura (2013), que a criação dos IFs é, em certa medida, uma resposta do MEC à pressão feita por grande parte das instituições da rede federal de EP no sentido de se transformarem em universidades tecnológicas, a exemplo do que ocorreu, em 2004, com o CEFET-PR, que se transformou, mediante lei, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Nesse sentido, alguns CEFETs articularam-se junto a suas bancadas federais, de modo que projetos de leis específicos de interesse de vários CEFETs (e/ou de seus dirigentes) começaram a tramitar no Congresso Nacional visando transformá-los em universidades tecnológicas. Contudo, o MEC tinha posicionamento contrário a essa transformação, dentre outros motivos, porque, no caso da UTFPR, essa transformação vinha consolidando o afastamento da instituição do ensino médio técnico. Desse modo, engendrou-se uma solução pacificadora: a criação dos IFs que têm algumas características de universidade, como Reitorias e Pró-Reitorias, mas não o são. Além disso, vinculou-se essa mudança de institucionalidade ao processo de ampliação da rede. Entretanto, é preciso observar que os movimentos, em sua origem, são distintos, embora tenham convergido no transcorrer dos acontecimentos. Nesse sentido, importa esclarecer que as escolas da primeira fase da expansão começaram a ser inauguradas em 2006, enquanto o Decreto nº 6.095, que iniciou o processo de transformação dos CEFETs em IFs, é de abril de 2007. (MOURA, 2013, p.160).

instalação de novos NAPNEs. A expansão da Rede representa um movimento necessário para a política educacional, pois mostra

a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, o Estado presente para além dos territórios em que se concentra a maior parte do PIB nacional. (MOURA, 2013b, p.159).

Os aspectos destacados por Moura (2013) em torno da expansão, do reconhecimento da qualidade da educação ofertada pelos institutos e da possibilidade de acesso a essa educação dão os argumentos necessários para justificarmos a existência e a relevância de uma política com o desenvolvimento de ações que sejam capazes de garantir esse acesso também a alunos que possuam alguma necessidade educacional especial.

A expansão trouxe alguns desafios institucionais e, entre esses, encontram-se os da implementação da política em avaliação, visto que, após a segunda fase, o Governo Federal criou os institutos federais, juntamente com a implantação da segunda fase da expansão da Rede e, com a expansão, os institutos geraram a necessidade de ampliar a estrutura administrativa. Para Moura (2013), essas instituições voltam-se, nesse momento, para a resolução de problemas decorrentes da fusão de instituições com diferentes origens histórico-culturais e que passaram a assumir o desafio de se constituírem em uma nova instituição, única, mas *multicampi*, o que gera também dificuldades quanto ao risco de se negligenciar a construção de projetos.

Constatamos, conforme as análises de Moura (2013b), que a criação dos institutos federais, no terceiro momento da política do TEC NEP, ampliou, também, a demanda pela formação de mais recursos humanos e por uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas, o que vai gerar novas estratégias para a implementação do TEC NEP. Essas novas demandas exigiriam um retorno quase total ao primeiro momento, usando as palavras do autor, correndo-se “o risco de

negligenciar a construção de projetos educacionais bem fundamentados”.

Nessa terceira etapa, após a divulgação e implantação da política de expansão, emergiu a necessidade de formar recursos humanos para o atendimento adequado dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro da nova estrutura institucional dos institutos federais.

Na Figura 4, apresentamos um quadro com a estratégia identificada para esse momento e as ações desenvolvidas. Nesse terceiro momento da política, as ações dos momentos anteriores continuavam a acontecer ao longo da RFEPCT, por não existir uma linearidade na criação dos NAPNEs com a institucionalização dos institutos. Na construção deste quadro, tomamos, mais uma vez, como referência as estratégias de implantação do TEC NEP e ações, apresentadas no Documento-Base Versão III (BRASIL, 2009) e das ações descritas no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013: Ação TEC NEP (BRASIL, 2013).

Figura 4: Quadro da Estratégia e ações desenvolvidas no terceiro momento da implantação do TEC NEP (2007 a 2009).

ESTRATÉGIAS	AÇÕES DA 3ª ETAPA (2007-2013)
O conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação do preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado e superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009, p. 17).	a) Curso de Especialização <i>Lato Sensu</i> , na modalidade de Educação a Distância (BRASIL, 2009, p.19); b) Núcleos de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2013, p.17);

Fonte: Documento-Base Versão III (BRASIL, 2009) e Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2013). Elaborado pelas autoras deste trabalho (2015).

No ano de 2006, ocorreu o lançamento do Curso de Especialização a distância: “Educação Profissional e

Tecnológica Inclusiva”, ofertado na Plataforma Teleduc¹⁷. O curso teve a finalidade de oferecer formação em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva para 250 profissionais da RFEPC e parceiros do TEC NEP. O curso estava previsto para o início de 2007, mas só teve início em 2010, sob a coordenação da equipe de inclusão da SETEC e do Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT), por intermédio da Pró-Reitoria de Ensino. O curso funcionou em cinco polos, com a participação de 50 profissionais da educação de cada região do Brasil, indicados pelos dirigentes da RFEPC, incluindo alunos dos parceiros vinculados ao TEC NEP. (BRASIL, 2013).

Os dados apresentados no Documento Base-Versão III (BRASIL, 2009) e no Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013-Ação TEC NEP, elaborados pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/SETEC (BRASIL, 2013) não apresentaram a quantidade efetiva de participantes do curso e o número de alunos que conseguiram concluir o curso. No entanto, na tese de Esteves Neto (2014, p. 39), aparece o número aproximado de egressos, quando ele afirma que “esta experiência-piloto resultou na qualificação de cerca de 180 profissionais - docentes e técnicos-administrativos - dentre os 250 que iniciaram”. Assim, a falta de uma informação oficial precisa dificulta as análises em torno da implementação do TEC NEP, do alcance das estratégias previstas e das ações efetivamente realizadas.

Além das ações formativas com a oferta de cursos na modalidade de educação a distância, o TEC NEP buscou, na RFEPC, ampliar a pesquisa em tecnologia de apoio, denominadas de tecnologias assistivas ou ajudas técnicas, voltadas para o atendimento a estudantes com necessidades

¹⁷ O Teleduc é um ambiente de ensino a distância pelo qual se podem realizar cursos via Internet. Está sendo desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Disponível em: ad.unicap.br/~teleduc/pagina_inicial/index.php?PHPSESSID=19p558g800q n3sbb5i29rbknn4. Acesso em: 10 jan. 2016.

educacionais especiais ou deficiências nos diversos cursos oferecidos. Conforme Esteves Neto (2014, p.40),

cabe esclarecer que a tecnologia assistiva são recursos e serviços que proporcionam ou ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, contribuem para a inclusão e uma vida independente.

Na RFEPECT, foram implantados Núcleos de Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva (NDTA), que são locais dentro dos institutos federais, responsáveis pela pesquisa e desenvolvimento de tecnologia assistiva de baixo custo e de disseminação de informações que favorecem a acessibilidade de escolas, propiciando o bem-estar dos alunos com deficiência (BRASIL, 2013). Mas, nem todos os institutos criados, em 2008, implantaram tais núcleos.

No Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2013, p. 30), são apresentados os limites dessa ação

Os projetos desenvolvidos pelos NDTA's da Rede Federal enfrentam problemas de registro de patente dos equipamentos produzidos e não conseguem produzir tecnologias em larga escala, porque as instituições não têm condições financeiras e econômicas e por falta de parceria. As empresas não demonstram interesse em produzir a TA pesquisada na Rede Federal. Porém, quando houver fomento disponível para a área, certamente as oportunidades de produção de material didático acessível, assim como produtos e equipamentos, o mercado poderá oferecer TA com preço acessível.

Os limites apresentados no relatório sobre os projetos dos NDTA, refletem o baixo investimento financeiro em estudos que possam garantir melhores condições pedagógicas de aprendizagem para os alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, as estratégias e ações apresentadas indicam o baixo investimento na política para uma Educação Profissional Inclusiva. O processo de constituição dessa política

que teve, no ano 2000, um início com pouca divulgação, atingindo a plenitude, em 2010, foi bruscamente interrompido, em 2011, com a extinção da Coordenação da Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Isso provocou uma descontinuidade das ações do TEC NEP na SETEC. Nascimento; Florindo e Silva (2013, p. 9), sobre essa extinção, revelam que

Em junho de 2011, com o fim da EPT Inclusiva, na SETEC, houve um “vácuo” no desenvolvimento das atividades da Ação TEC NEP, o que propiciou uma quebra na implantação de ações voltadas para a inclusão por parte daquela Secretaria que, com atividades isoladas, tentou apresentar uma aparente continuidade dos trabalhos, porém, totalmente descontextualizada da proposta original daquela Ação e com pessoas despreparadas quanto à gestão de todo o processo.

Essas mudanças na Secretaria de Educação Profissional e na Secretaria de Educação Especial foram impulsionadas pelo processo de reestruturação do MEC, que extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) no primeiro semestre de 2011. Proveniente dessa mudança, a Educação Especial passou a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, anteriormente, era chamada de SECAD, sem o I do termo inclusão.

Em face do que foi apresentado, ao realizarmos uma avaliação de políticas públicas, precisamos compreender o contexto e o paradigma associados à concepção de avaliação presente no governo brasileiro para avaliar suas políticas. De acordo com Rodrigues (2011), ocorreu um predomínio do paradigma gerencialista, que foi marcado por uma concepção instrumental da avaliação, que toma a medida, o acompanhamento e a avaliação como direcionamento para as reformas administrativas norteadas pelos princípios e valores neoliberais. O autor explica que esse paradigma “representa a subordinação do Estado à racionalidade instrumental do mercado, sua lógica produtivista e de mensuração exclusivamente econômica da relação custos/benefícios” (RODRIGUES, 2011, p.42).

Assim, sob a lógica do custo e benefício, como o TEC NEP atinge um grupo específico da nossa sociedade, que é fruto de um contexto social que o discrimina e que promove a desigualdade social, a oferta de uma Educação Profissional Inclusiva precária sinaliza para tal situação. Para Rech (2012),

a sociedade capitalista exploradora do trabalho não é capaz de garantir a liberdade, igualdade e justiça social, pois as ações e iniciativas colocadas para os sujeitos da educação especial respondem à lógica de mercado e a falácia da humanização do capital.(RECH, 2012, p.167).

Desse modo, a política norteadora do TEC NEP nos lança diante de mais uma contradição dentro da lógica capitalista, visto que essa política emerge das demandas sociais e das orientações políticas nacionais e internacionais, mas desde a sua formulação, encontra-se fadada à desmobilização, pelo fato de não apresentar, em seus documentos, uma estrutura clara da sua formulação com: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, financiamento, acompanhamento e avaliação. Na sua dinâmica de implantação, não conseguimos identificar o desenvolvimento de ações, capazes de contemplar todas as oito estratégias propostas quando da formulação da política divulgadas em 2009. (BRASIL, 2009).

O Documento Base Versão III (BRASIL, 2009), o Relatório das Ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas (BRASIL, 2013) e o Censinho 2011 (BRASIL, 2011), que vimos analisando, apontam os avanços e as dificuldades enfrentados no contexto institucional para o desenvolvimento das ações de implementação do TEC NEP que deveriam contemplar as estratégias descritas. Nos documentos analisados, sentimos falta de uma sistematização das informações com dados específicos e quantitativos que revelassem como ocorre o acesso, a permanência e a conclusão dos alunos beneficiários dessa política. Os documentos não apresentam registros detalhados e sentimos falta de mais publicações que tratem das ações de inclusão efetivadas na Rede.

Dez anos depois, o documento Ação TEC NEP - Censinho 2011 (BRASIL, 2011) foi resultado da última produção da

Coordenação de Ações Inclusivas, extinta em 2011. Os dados foram obtidos entre os meses de fevereiro a junho de 2011. O referido documento reúne o resultado da aplicação e do estudo analítico dos questionários aplicados junto aos NAPNEs, Institutos Federais, CEFET, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e de algumas escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

O Censinho 2011 apresenta alguns problemas em sua estrutura. O primeiro problema encontrado, em nossas análises, foi relacionando à quantidade de questionários aplicados, visto que encontramos dois números diferentes na Introdução e outro número na metodologia do documento. Na introdução, podemos ler

[...] Obtivemos a resposta de **196** questionários (entre campi e UNEDs). Se levarmos em consideração que das 401 unidades funcionando atualmente, boa parte veio depois de 2010, batemos um recorde de respostas. Infelizmente, alguns campi novos se desobrigaram de responder [...]

[...] Por fim, a conclusão traz o resultado da análise dos dados apresentados pelas **190** instituições que responderam e as recomendações que a Rede Federal faz para a melhoria dos trabalhos inclusivos em todo processo formativo [...] (BRASIL, 2011, p.5 grifo nosso)

Na metodologia, há referência ao “[...] questionário [que] foi respondido por 180 instituições da Rede Federal, público-alvo desta pesquisa [...]” (BRASIL, 2011, p.16). Dessa forma, por não sabermos, ao certo, se o número de questionários utilizados correspondia a 196, 190 ou 180 instituições, resolvemos não considerar os percentuais apresentados e nos detivemos a analisar as categorias analíticas apresentadas e os resultados descritos.

O documento indica como ocorreu a implantação da Ação TEC NEP e a criação dos NAPNEs. No documento, percebemos que as instituições responderam, em sua maioria, que não tiveram dificuldade em implementar a Ação TEC NEP, pois

havam iniciado o processo com a instituição de seus Núcleos. Nesse sentido, a implantação do TEC NEP é relacionada ao fato de existirem os NAPNEs como setor responsável para a condução do processo de inclusão dentro das instituições. Sobre a atuação do NAPNE, Costa (2011, p. 116) analisa que “Ainda a despeito do avanço da educação inclusiva na instituição, consideramos que o NAPNE é um espaço aberto a essa ampliação, entretanto, cabe a discussão em como posicionar o Núcleo na estrutura organizacional.”

Desse modo, entendemos que os NAPNEs contribuem para o desenvolvimento de ações da política norteadora do TEC NEP, mas que precisam de uma sistematização mais efetiva das ações realizadas, com a identificação e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais que ingressam na RFEFCT. As instituições precisam garantir condições de trabalho para os membros dos Núcleos para que a inclusão possa se materializar como realidade dentro da RFEFCT.

Quanto à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, o Censinho 2011 faz menção aos números apresentados no quadro, indicando que, nos cinco *campi* estudados, a inclusão já é realidade. Contudo, esse quadro não está disponível no corpo do texto, tampouco nos anexos. Assim, o referido Documento não apresenta dados numéricos, e os percentuais suscitam dúvidas, devido à falta de clareza quanto ao número de questionários utilizados para a pesquisa. O documento relata a existência de inclusão de alunos com deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual e transtornos globais do desenvolvimento, mas não expressa o seu quantitativo na RFEFCT.

A falta dos dados sobre a inclusão desses alunos, no Censinho 2011 - documento que deveria apresentar a realidade da política do TEC NEP dentro da RFEFCT -, revela a ausência de um monitoramento sistemático das ações desenvolvidas e do número de alunos que ingressam e que são atendidos dentro da RFEFCT. Essa ausência de dados nos indica que a política norteadora do TEC NEP não possui uma sistemática de monitoramento e acompanhamento das ações desenvolvidas na

Rede, tampouco do número de NAPNEs consolidados e em atividade, pós-2008.

O Censinho 2011 identificou como as instituições estão formando seus recursos humanos para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre a formação já ofertada na Rede, encontramos, no documento, três elementos: a oferta de formação, apenas, para atender à demanda de ingresso de alunos; a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), graduação e pós-graduação; a oferta de cursos que garantiriam a inclusão. Todavia, as dificuldades de oferta de cursos para atender à demanda ficou clara quando as instituições se preparam apenas quando os estudantes ingressam nelas. (BRASIL, 2011).

Sobre a forma de oferta desses cursos, verificamos que: “os cursos são desenvolvidos na RFEPCT em nível de Formação Inicial e Continuada (FIC), na graduação e na pós-graduação, o que possibilita um atendimento especializado às demandas que se apresentam”. (BRASIL, 2011, p. 21). Os resultados apresentados, no Censinho 2011, não identificam o número de funcionários inscritos e que concluíram os cursos, o número de cursos ofertados, a duração, a oferta ao longo dos anos, as instituições atendidas. Mesmo diante dessa falta de dados, a Coordenação de Ações Inclusivas, que elaborou o documento, indicou que a existência desses cursos garantia a inclusão e atende às propostas do TEC NEP ao concluir que “por essa amostra, ficou comprovado que já existe inclusão nos *campi* analisados, a partir das propostas da Ação TEC NEP.” (BRASIL, 2011, p. 21). Discordamos dessa afirmativa tomando por base as informações dos documentos analisados e as ressonâncias acadêmicas já discutidas na seção anterior.

A formação profissional constitui um importante fator para a inclusão, mas apenas a formação não garante que uma escola seja inclusiva, pois não podemos pensar a inclusão como um processo acabado e individual. A política empreendida via TEC NEP e a proposta pedagógica da RFEPCT devem garantir que a escola seja um lugar onde as experiências possam ser partilhadas, com a promoção de espaços de discussão envolvendo toda a equipe escolar e os professores

numa proposta inclusiva, que deve pensar em formas de inclusão e acessibilidade. No Censinho 2011, identificamos os desafios apresentados com relação à inclusão e à acessibilidade, conforme fragmento a seguir.

Quanto à Inclusão e Acessibilidade nos campi investigados, pode-se inferir que a quebra de barreiras na Rede Federal de EPT se dá em nível arquitetônico, “mas permanecem as barreiras de comunicação”. (BRASIL, 2011, p.23).

Sobre o acesso à RFEFCT e à reserva de vagas, os desafios e limites são ainda maiores, pois os direcionamentos da política do TEC NEP não estão sendo capazes de promover mudanças institucionais que promovam a quebra de barreiras, conforme identificamos nos dados apresentados no Censinho 2011:

No caso da reserva de vagas, poucas têm essa possibilidade, o que torna o ingresso de estudantes com necessidades específicas uma possibilidade remota de acontecer, uma vez que o concurso vestibular nessas instituições, dependendo do curso, tem uma concorrência muito alta e cursos preparatórios não estão disponíveis, na maioria das vezes, para candidatos com esse perfil. (BRASIL, 2011, p.23).

A chegada desses alunos na RFEFCT impulsiona discussões em torno de ações que possam garantir, não somente o ingresso, mas também o acesso ao conhecimento e à aprendizagem, com base em propostas adequadas às necessidades desses alunos. Assim, são necessárias melhorias no processo didático-pedagógico, e a implantação da ação TEC NEP deve promover esses avanços. Nesse aspecto, o Censinho 2011 indicou que

Quanto à melhoria do processo didático- pedagógico a partir da implantação da Ação TEC NEP, algumas instituições não identificaram nenhuma mudança com a implementação da Ação TEC NEP. No entanto, a maioria

identificou mudanças tanto no que concerne à infraestrutura, quanto à formação de recursos humanos, além da proposta curricular das instituições. Dessa forma, pode-se inferir que, de uma forma geral, a Ação TEC NEP contribuiu para a melhoria do processo didático-pedagógico. (BRASIL,2011, p. 26).

O Censinho 2011 não apresenta dados que indiquem o número de instituições que não apresentaram mudanças com o TEC NEP para que, pudéssemos compará-las com essa maioria apresentada como fator de mudança para a melhoria do processo didático-pedagógico. Dessa forma, compreendemos que a falta de dados dificulta análises mais precisas sobre o processo de implementação do TEC NEP na RFEPCT, pelo fato de impossibilitar o trabalho com as informações de acordo com a realidade apresentada.

Outro fator significativo que chamou a nossa atenção diz respeito ao financiamento para a política norteadora do TEC NEP. No Documento Base, Versão III de 2009, encontramos que

Os recursos financeiros têm origem no orçamento da União, nos recursos do MEC, de parcerias interministeriais e, eventualmente, em acordos de cooperação com organismos internacionais. O financiamento será efetuado de forma diferenciada de acordo com as modalidades definidas nesta Ação (BRASIL, 2009, p.21).

No Relatório 2013, observamos que, entre as ações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), estavam:

- a) Disponibilizar recursos financeiros no PPA para reinício das atividades;
- b) Orientar a Rede Federal de Educação Tecnológica quanto à busca de recursos financeiros no MEC e em outros ministérios (captação de recursos, onde e como);

c) Disponibilizar recursos financeiros para a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais. (BRASIL, 2013, p.21).

Ao avaliarmos uma política, é de fundamental importância compreendermos o sistema de financiamento, já que ele se constitui em um dos eixos centrais e a sua destinação indica o valor que tal programa ocupa no debate referente à liberação de recursos.

Assim, a falta de clareza relativa aos recursos e ao financiamento destinado ao TEC NEP indica a baixa relevância que esse Programa assume dentro da RFEPECT. Todavia, pela dimensão quantitativa de sua organização estrutural em todo o território Nacional por abranger todos os *campi* da Rede Federal, isso se apresenta como uma contradição. Essa questão corrobora a necessidade de avaliar essa política e os seus impactos na qualidade da educação, nos níveis de escolaridade atendidos, na qualidade e competência da força de trabalho para repensar as suas prioridades e como essa tem se materializado concretamente.

O TEC NEP, em sua implementação na RFEPECT, conforme análise de portarias, documentos e relatórios, não vem apresentando coerência interna, pois suas bases conceituais, paradigmas orientadores, ações desenvolvidas além de contraditórias, caminham ainda no sentido do paradigma da integração embora alguns discursos remetam à institucionalização de uma política de inclusão. A ausência de um monitoramento e de uma avaliação consistente dos caminhos e contornos que o Programa assumiu ao longo dos anos, deu margem a ações desarticuladas entre os diversos institutos dentro da RFEPECT. Portanto, neste trabalho, faz-se necessária a análise de outras questões que estão no entorno do processo de implementação, tais como: acesso, permanência, conclusão e inserção no mercado de trabalho que trataremos a seguir.

As estratégias e as ações desenvolvidas pelo TEC NEP têm sérias lacunas nas questões relacionadas ao ingresso e ao acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais na

RFEFCT. No Relatório das Ações Inclusivas do TEC NEP (2013), constatamos que

A Ação TEC NEP tem contribuído para a construção de um novo Projeto Político Pedagógico acessível e mais democrático, juntamente com os gestores e profissionais da educação dentro da comunidade escolar, com institucionalização de cotas, bolsas permanência e o Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2013, p.9).

Os dados do Censinho 2011 indicam o baixo percentual de instituições dentro da RFEFCT que possuem reserva de vagas no exame de seleção para o ingresso nos institutos.

Segundo esse documento,

a reserva de vagas para o ingresso no exame de seleção, acontece em apenas 23% das instituições. Nas demais, o processo seletivo é igual para todos os candidatos, não havendo distinção por deficiência, raça, etnia ou classe social. (BRASIL, 2011, p.23).

Esse mecanismo, porém, por si só, não atende ao princípio da igualdade de oportunidades e assegura a igualdade de condições para o ingresso na RFEFCT, mas não garante a permanência. Ademais, 77% dessas instituições não têm reserva de vagas. Os próprios gestores do programa, em suas análises sobre os números do Censinho (2011), revelaram que

No caso da reserva de vagas, poucas têm essa possibilidade, o que torna o ingresso de estudantes com necessidades específicas uma possibilidade remota de acontecer uma vez que o concurso vestibular nessas instituições, dependendo do curso, tem uma concorrência muito alta e cursos preparatórios não estão disponíveis, na maioria das vezes, para candidatos com esse perfil. Será necessária uma atuação mais direta da Ação TEC NEP, caso tenha continuidade na SETEC, nesses *campi* para que a quebra de barreiras seja procedida sem falhas. Somente dessa forma haverá inclusão plena nas instituições federais de EPT. (BRASIL, 2011, p.23).

Faz-se necessária a promoção de processos seletivos adaptados para o ingresso das pessoas com necessidades educacionais especiais na Educação Profissional. A inclusão na RFEPCT deveria começar no ingresso desses estudantes aos diversos cursos ofertados na instituição, para que se atenda ao objetivo proposto pelo próprio TEC NEP.

No processo seletivo adaptado, são necessárias inúmeras adequações que precisam ser feitas, de acordo com a natureza específica de cada necessidade especial; entre as várias adaptações, enfatizamos: a) intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa; b) flexibilização na correção das provas escritas; c) ampliação do tempo de realização das provas; d) salas especiais (que tenha fácil acesso); e) provas ampliadas (no tamanho); f) lupas; g) provas em *Braille*; h) Sorobã; i) máquina de datilografia comum ou *Perkins/Braille*; j) *Dos Vox* adaptado ao computador; k) adaptação de espaço físico, mobiliário e equipamentos; l) ledores; m) auxílio para transcrição das respostas (assistência de fiscal) (ALMEIDA; CASTRO, 2009, p.69).

Os documentos analisados do TEC NEP não apresentam números precisos acerca da inclusão na Educação Profissional; há uma falta de clareza nos documentos referentes aos processos seletivos. Os documentos norteadores do Programa precisam ser revistos e deverão incluir, nas suas ações, a possibilidade de melhores condições de ingresso aos candidatos às vagas na Educação Profissional. Urge, portanto, o desafio de um novo levantamento sobre as vias de acesso à RFEPCT para as pessoas com NEE.

A partir de 2002, as instituições começaram o processo de implantação dos NAPNEs. Esse Núcleo possui a responsabilidade de preparar a instituição para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, cuidando dos aspectos de acessibilidade e providenciando a adaptação de currículo, conforme a necessidade de cada aluno. Assim, o Núcleo possui, dentro da instituição, a função de articulador por ser o setor que liga os processos e as pessoas para a implementação do TEC NEP.

Consideramos barreiras o que foi definido no Decreto nº 5. 296, de 2 de dezembro de 2004, “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. (BRASIL, 2004, p.3).

As barreiras ainda se constituem em desafios que podem auxiliar na permanência dos estudantes nas instituições de ensino. Os dados do Censinho 2011 revelaram que, das 180 instituições estudadas, 48% têm banheiros adaptados, 22% possuem rampas com corrimãos, 20% têm rampas sem corrimãos, 15% têm elevador para cadeirante e menos de 1% tem identificação tátil (BRASIL, 2011). As barreiras arquitetônicas negam aos alunos com deficiência o direito básico a sua locomoção e ao desenvolvimento de sua autonomia. Lima (2006, p.55) destaca que o direito à educação inclui

ter acesso à escola e à educação com qualidade, ter condições de igualdade de aprendizagem, ter respeitado seu tempo e modo de adquirir e manifestar conhecimentos e ser reconhecido no seu conhecimento manifesto ou adquirido.

Os percentuais, apresentados pelo Censinho 2011, concernentes às barreiras de comunicação, indicam, para a RFEPCT, a demanda por políticas que possam assegurar diferentes formas de comunicação, pois os dados apontam que 30% dos institutos pesquisados têm o seu sítio da *internet* acessível (plenamente ou parcialmente) e 21% têm intérpretes/tradutores de Libras. (BRASIL, 2011). Esses percentuais revelam a falta de cuidado em possibilitar aos estudantes com necessidades educacionais especiais a língua de comunicação social (Libras), o código de escrita acessível (Braille) ou uma comunicação em linguagem acessível, que deveria ser utilizadas no contexto educacional com pessoas com deficiência mental, com síndromes e com dificuldade de comunicação ou cognição.

As barreiras educacionais em torno das questões pedagógicas, nos dados do Censinho 2011, revelam que 30% das instituições têm *softwares* leitores de tela, e, apenas 45% desenvolvem e adaptam material didático- pedagógico para os estudantes. Embora a estratégia 4 do documento aponte que o conhecimento disponível sobre o atendimento educacional à pessoa com necessidades educacionais especiais como instrumento para superação de preconceito, melhoria das condições de acesso, permanência e saída com sucesso e principalmente como elemento determinante ao atendimento educacional adequado e à superação de barreiras técnico-didáticas ao processo de aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL,2009), não encontramos, no Censinho 2011 tampouco no Relatório 2013, indícios de ações desenvolvidas com foco na superação das dificuldades dos estudantes, como uma proposta de adaptação curricular e pedagógica. Essa ausência de preparo pedagógico da equipe dos NAPNEs e de professores, para realização das adaptações necessárias foram apontadas por Melo *et al* (2006).

Contudo, a política norteadora do TEC NEP tenta modificar esses indicadores, com a oferta de formação de recursos humanos especialmente voltados para favorecer a inclusão dos alunos com deficiência. Os dados do Censinho 2011 revelam que 44% das instituições oferecem processos formativos, com 22% como cursos FIC, 1% de cursos técnico, 8% de cursos de pós-graduação, 8% de cursos de licenciatura e 1% de bacharelado¹⁸. As temáticas mais comuns, para os cursos de formação, foram Língua Brasileira de Sinais (Libras), Braille e Educação Inclusiva. (BRASIL, 2011). Embora ocorram em alguns institutos processos formativos para formar os recursos humanos, essa formação ainda se constitui em um desafio a ser superado dentro da RFEPECT, com a proposição de uma política que contemple um processo formativo permanente e não apenas cursos pontuais.

¹⁸ Os dados foram retirados do Censinho 2011, contudo os percentuais não batem. Considerando que 44% oferecem cursos formativos, a soma do detalhamento totaliza 40%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa avaliação da implementação do TEC NEP, no período de 2000 a 2013, constatamos um distanciamento entre as estratégias planejadas e as ações desenvolvidas ao longo dos anos da política dentro da RFEPCT, pois, embora tenha sido criado para ser implantado em um ambiente educacional com capacidades físicas e acadêmicas já instaladas, enfrentou e enfrenta desafios que são englobados em três grandes grupos: infraestrutura física, profissionais envolvidos com a inclusão e questões atitudinais voltadas para a inclusão. A infraestrutura envolve a adaptação física e arquitetônica de ambientes como espaços coletivos, salas de aulas, laboratórios, entre outros. O desafio da formação profissional para a atuação com processos inclusivos, adaptações pedagógicas e curriculares é diverso e envolve desde a formação dos professores e servidores como questões políticas para além do interesse de cada um. As questões atitudinais são expressas, implicitamente por meio de divergências políticas internas, com a falta de orientações e direcionamentos concretos para essa política.

Nessa avaliação não identificamos, nos documentos analisados, um sistema de financiamento, monitoramento e avaliação da política que fossem revertidos para análise em novos direcionamentos como os já citados necessários à implementação da política em análise, pois, mesmo considerando as dimensões e as implicações da política inclusiva avaliada, o processo de avaliação deve contemplar os aspectos sociais e políticos (conceitual, metodológico, operacional) envolvidos na formulação e implementação dessa política inclusiva dentro da RFEPCT, visto que se encontra inserida no contexto das demais políticas inclusivas e da política global de um governo ou de um período histórico definido. Assim concebido, o final do século XX foi permeado dentro da RFEPCT pelas mudanças na política institucional e mudanças no governo central brasileiro. Essas mudanças acabaram influenciando os contornos que a política assumiu dentro da Rede e reflete as prioridades na política interna desenvolvida dentro da Rede que indicam os caminhos no desenvolvimento

de ações e a destinação de recursos financeiros para execução de ações previstas e/ou necessárias para as demandas dos alunos beneficiários dessa política. Sendo assim, observamos que, além da carência de números mais precisos em torno da inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional, existe pouca clareza nos documentos referentes aos processos seletivos na RFEPCT quanto às condições de permanência e conclusão.

Pelas razões já expostas, sugerimos que a RFEPCT proceda à revisão desses documentos, mas, sobretudo, implemente ações no sentido de oportunizar melhores condições de acesso aos candidatos às vagas da Educação Profissional ofertadas na RFEPCT. Destacamos, ainda, a necessidade de medidas relacionadas à permanência desses estudantes em uma instituição de Educação Profissional que seja capaz de garantir uma formação humana integral, instrumentalizando os alunos com deficiência a ingressar no mundo do trabalho.

Enfim, avaliamos que a implementação do TEC NEP, na RFEPCT, representou um avanço para o campo da Educação Especial articulada à Educação Profissional, quando os NAPNES passaram a assumir o papel de articuladores de ações voltadas para um direcionamento inclusivo. Embora a análise documental tenha indicado uma baixa efetivação das ações previstas para o TEC NEP, constatamos o desenvolvimento de ações exitosas em alguns dos institutos.

Considera-se que têm sido possibilitadas algumas ações pontuais, todavia, essas ações são limitadas por falta de monitoramento e de políticas internas com essa finalidade nas instituições da RFEPCT.

Desse modo, faz-se necessário repensar o direcionamento dessa política para que, efetivamente, aponte para novos rumos educacionais, já que é grande o desafio de modificar a organização social para que seja possível a apropriação de benefícios para todos, independentemente de possuírem alguma necessidade educacional especial (deficiência ou superdotação).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; CASTRO, S. F. As instituições de Ensino Superior diante da inclusão: processos seletivos e matrículas. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

ANJOS, I. R. S. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de Educação Profissional Inclusiva. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ARCOVERDE, A. C. B. Avaliação de políticas públicas: elemento estratégico de gestão da coisa pública. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP), 4., 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: [s.n.], 2009.

ARCOVERDE, A. C. B. Como avaliar impactos. In: ARCOVERDE, A. C. B. (org.). **Metodologias qualitativas de pesquisa em serviço social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

AZEVEDO, G. M. E. **O programa TEC NEP no CEFET-PE**: da invisibilidade à visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoComPilado.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Lei n° 7.853** de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto n° 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048 de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 jan 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de Agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 16 Jan. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.112, de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos da União, das autarquias e das funções públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 abr. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 19 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade

das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2000a.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. p. 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria nº 29, de 25 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União nº 38**, de 26 de fev. de 2010c. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2225.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro 1909. Créans capitães dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP**: educação, tecnologia e profissionalização para pessoas com necessidades educativas especiais. Brasília, DF: MEC, 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 3 jul. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante. **Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008c.

BRASIL. Secretaria de Educação Técnica e Profissionalizante. Educação, Tecnologia e Profissionalização para alunos com

Necessidades Educacionais Especiais. **Documento Base Versão III**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Ação TEC NEP**: humanizando a educação profissional e tecnológica. Brasília: [s.n.], 2010a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria n° 29, de 25 de fevereiro de 2010. **Diário Oficial da União n° 38**, de 26 de fev. de 2010c. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2225.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Censinho TEC NEP**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Políticas de inclusão de pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: relatório das ações de Inclusão de Pessoas com Necessidades Específicas realizadas no período de 1999 a 2013 – Ação TECNEP, elaborado pela Assessoria de Ações Inclusivas, da Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica/Setec. Brasília: [s.n.], 2013.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Decreto n° 42.728**, de 03 de Dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto427283-dezembro-1957-381323-publicaoriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto n° 48.252**, de 31 de maio de 1960. Altera dispositivos do Decreto n° 44.236, de 1 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação de Cegos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicaoriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 20 ago. 2008a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-junho-2008-577811-norma-atualizada-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2014.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COSTA, G. M. A. **Núcleo de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NAPNE)**: ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

ESTEVES NETO, Hildebrando. **Preconceito e contato intergrupais**: um estudo dos núcleos de apoio as pessoas com necessidades específicas. 2014. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba/Instituto Federal de Mato Grosso, João Pessoa, 2014.

GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o *status* da diferença. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIMA, A. B. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LUCENA, C. (org.). **Capitalismo, estado e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, n.7, p. 1-18, maio 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, F. R. L. V. et al. Ação TecNep: análise de dissertações e teses publicadas na base de dados da Capes. In: Encontro da Associação

Brasileira De Pesquisadores em Educação Especial, 8., 2013, Londrina. **Anais** eletrônico Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT06-2013/AT06-010.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2013.

MELO, F. R. L.V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. *In*: MARTINS, L.A.R. et al (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MENDES, G.S.C.V.; SORDI, M.R.L. Metodologia de Avaliação de Implementação de Programas e Políticas Públicas. **EccoS- Revista Científica**, São Paulo, n.30, p.93-111. jan./abr.2013.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 set. 2013.

MOURA, D. H. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a Educação. *In*: MOURA, D.H.. (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013b.

NASCIMENTO, F. C.; MARTINS, I. C.; BUGARIM, M. C.; MARTINS, A. A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Inter Science Place**: revista científica internacional, ano 4, n. 18, jul./set. 2011.

NASCIMENTO, F. C.; FARIA, R. A. Questão da inclusão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Ação TEC NEP. *In*: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em**

construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

RECH, J.G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

RODRIGUES, L. C. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. *In*: PRADO, E. C.; DIÓGENES, E. M. N. (org.) **Avaliação de políticas públicas: interface entre educação e gestão escolar**. Maceió: EDUFAL, 2011.

ROSA, V. F. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola**: uma visão a partir da implantação da ação TEC NEP na Rede Federal de Educação Tecnológica. 2011.137f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

AVALIAÇÃO DE RESULTADOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Shilton Roque dos Santos

PPGEP/IFRN – shilton.roque@ifrn.edu.br

Márcio Adriano de Azevedo

PPGEP/IFRN – márcio.azevedo@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a conceituar uma modalidade de avaliação de políticas públicas intitulada de avaliação de resultados sociais partindo dos debates já referenciados pela literatura do campo da avaliação de políticas públicas, apresentando concepções e conceitos sobre avaliação, avaliação política de políticas públicas e modalidades de avaliação.

Para a concretização deste objetivo, adotamos a revisão bibliográfica partindo de estudos como os de Azevedo (2010); Carneiro (2015); Uchoa (2015); Figueiredo e Figueiredo (1986); Cotta (1998), Cohen e Franco (1999); Carvalho (1999) Costa e Castanhar (2003); Arretche (1998) e Souza (2014), no campo da avaliação de políticas públicas, e também dos estudos de Silva (2001); Silva (2009); Dourado, Oliveira e Santos (2007); Dourado e Oliveira (2009); e Gadotti (2013), sobre qualidade social da educação.

Partimos do problema apontado por Azevedo (2010) e Carvalho (2009) sobre a pouca participação dos sujeitos e

beneficiários das políticas públicas em todas fases do ciclo da política, especialmente, na avaliação, imersos em um contexto de hegemonia da concepção da avaliação de políticas públicas como uma ferramenta ideológica para a Contrarreforma¹⁹ do Estado, da redução do gasto público com políticas sociais, sob uma perspectiva gerencialista repleta de elementos empiricistas e quantitativos.

Apresentamos, no decorrer do trabalho, a hipótese que a avaliação participativa pode suprir essa carência de participação efetiva e ativa dos sujeitos fazendo da avaliação da política uma construção coletiva e não apenas do avaliador, o que enriqueceria o processo ao inserir os distintos atores envolvidos na intervenção política e sua diversidade, “permitindo para além da avaliação uma apropriação reflexiva e socializada entre os diversos sujeitos da ação em movimento.”(RIOS, 1998. p. 89)

Aproximando esta modalidade de avaliação ao conceito de qualidade social, com base na educação, e aos princípios e condutas resultantes de nossa crítica ao atual debate sobre avaliação de políticas públicas, apontamos a avaliação de resultado social como síntese da contradição emergente nessa aproximação e como uma possibilidade de resgatar o sentido de avaliação de políticas públicas enquanto subsídio para a tomada de decisão dos agentes políticos e fortalecimento do princípio democrático na sociedade. (ARRETCHE, 1998). As informações produzidas por esse tipo de avaliação podem modificar as políticas sociais, no sentido da sua intervenção na realidade, em uma alteração da realidade social, que é o objetivo das políticas sociais.

¹⁹ O pensamento hegemônico neoliberal utiliza a expressão Reforma do Estado, todavia, a expressão reforma na literatura marxista apresenta outro significado, que é de melhoria nas condições de vida da classe trabalhadora, porém sem atingir o núcleo central de suas demandas que é o fim da exploração da classe. Nesse sentido, uma ação política de retrocesso para os trabalhadores, tal qual é a perspectiva de Reforma do Estado é tida como contrarreforma. Essa discussão é central na obra de Rosa Luxemburgo *Reforma ou Revolução*. (LUXEMBURGO, 2010).

2. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Em termos gerais, avaliar significa aferir valor, segundo o dicionário Aurélio (2016). Avaliação se trata de um valor determinado por peritos, seja qualificar o objetivo avaliado em algo bom ou mal, positivo ou negativo, seja o processo que antecede a escolha de um objeto mediante suas qualidades avaliadas. Avaliar políticas públicas consiste, então, em atribuir valor a essas políticas com vistas a um objetivo previamente estabelecido. Essa definição básica é o alicerce para os demais conceitos que temos de avaliação de políticas públicas na literatura específica.

Para Franco (1971) “[...] avaliar é fixar o valor de uma coisa; para ser feita requer um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com um critério ou padrão determinado”. (FRANCO, 1971 *apud* COHEN; FRANCO, 1999, p. 73). Trata-se de um campo de estudo recente no Brasil, em que a avaliação é ainda pouco utilizada (SOUZA, 2014), em que os agentes políticos preocupam-se muito mais em formular políticas do que em implementá-las e avaliá-las (COSTA; CASTANHAR, 2003). Em consequência, a avaliação é ainda pouco influente para a tomada de decisões nas políticas públicas diante da força do mercado eleitoral. (ARRETCHE, 2013).

Apesar disso, fatores de ordem socioeconômica são consensualmente atribuídos ao aumento da preocupação dos agentes políticos para com a avaliação do gasto público. Podemos encontrar, nos trabalhos de Costa e Castanhar (2003), Cohen e Franco (1993) e Cotta (2007), um desenho lógico que se inicia com a crise econômica dos anos 1980 (a crise da dívida externa na América Latina) e a consequente ampliação das desigualdades e da tensão social, aliada à queda das condições de vida, gerando uma maior demanda da população por políticas sociais que respondessem às suas necessidades, porém, em um cenário no qual os Estados estavam afundados em uma crise fiscal. Tudo isso se consubstanciou na necessidade de elevação do grau de racionalidade das políticas

(COHEN; FRANCO, 1993) como forma de, com poucos recursos, ampliar a população alvo da demanda.

Sob esse pressuposto socioeconômico, grande parte das definições de avaliação de políticas públicas vão apresentar noções vinculadas à racionalidade, ao fazer mais com menos, ou fazer melhor com poucos recursos. Para os últimos autores citados, a avaliação é “uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos”. (COHEN; FRANCO, p. 77).

Partindo para o âmbito das instituições políticas internacionais, podemos visualizar como elas demonstram, em sua conceituação de avaliação de políticas, essas noções de racionalidade. Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) avaliação é

[...] o exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple o seu desempenho, implementação e resultados, com vistas à determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos (UNICEF, 1990, p. 972).

Para a Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito de avaliação de políticas públicas não foge muito ao conceito apresentado anteriormente, uma vez que esse organismo define avaliação como um

[...] processo orientado a determinar a sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência, eficácia e impacto de todas as atividades à luz de seus objetivos. Trata-se de um processo organizativo para melhorar as atividades ainda em marcha e ajudar a administração no planejamento, programação e futuras tomadas de decisões (1984 *apud* COHEN; FRANCO 1999, p.76).

Para além das dimensões da análise, da importância e do valor, bem como eficiência, impacto e efetividade das atividades oriundas das políticas frente aos seus objetivos, a definição da ONU traz uma questão relevante que orienta o

conceito de avaliação de políticas públicas enquanto seu propósito, que é o de contribuir com as decisões políticas, alimentando os agentes com informações e possibilitando, então, que se possa melhorar, continuar ou suspender uma política em curso subsidiando a decisão para a escolha de políticas, projetos ou programas futuros com base na experiência anterior.

Sob outra perspectiva, Souza (2014) apresenta um conceito mais geral ao considerar que “avaliação de políticas estudaria a eficácia das políticas e procuraria dar conta de se a política foi um sucesso ou fracasso” (SOUZA, 2014, p. 38), e, ao analisar criticamente o conceito e a prática da avaliação de políticas públicas, nos alerta: “Avaliação é atribuição de valor a uma política, porém geralmente reduzida aos seus resultados, excluindo a apreensão do seu conteúdo”. (SOUZA, 2014, p. 17).

Nessa esteira, o documento Diretrizes para Avaliação para América Latina e Caribe, produzido pela *Red de seguimiento, evaluación y sistematización en América Latina y Caribe* (RELAC), apresenta, assim como Souza (2014), uma definição mais ampla e aberta de avaliação, como sendo “o processo sistêmico de valoração e análise crítica de um ou vários projetos, programas, políticas, ou outro tipo de intervenção social.” (RODRIGUEZ BILELLA, 2016 p. 5).

Não é nossa pretensão, com este trabalho, apresentar um conceito próprio ou novo de avaliação, pois, entendemos, assim como Costa e Castanhar (2003), que a quantidade de conceitos e dissensos no campo da avaliação de políticas públicas colabora para um quadro de confusão, pouca convergência e, por fim, pouca prática de avaliação. Por outro lado, considerar os avanços já alcançados pela produção científica nessa área é também uma forma de valorizar esse conhecimento e construir consensos.

Dessa forma, adotaremos o conceito de avaliação de políticas públicas supracitado de Souza (2014), compreendendo que avaliação é atribuição de valor a uma política, após a investigação de seu sucesso ou fracasso, e da sua eficácia, que resulta na apreensão do conteúdo da política, o que pode tornar essa avaliação um subsídio para o debate político da

formulação, da escolha de políticas públicas futuras, da consolidação ou dos dissensos ou, ainda, da transformação de uma política em curso.

3. AVALIAÇÃO POLÍTICA

Na esteira das análises dos diversos conceitos de avaliação de políticas públicas, ao citarmos Souza (2014), enunciamos sua leitura de que geralmente a atribuição de valor, ao avaliar uma política, encontra-se reduzida apenas à dimensão dos resultados, sem a discussão do conteúdo da política.

Essa preocupação não é recente nesse campo de estudo, principalmente, com autores mais críticos. Figueiredo e Figueiredo (1986), em um trabalho clássico para a literatura dessa área no Brasil, já afirmavam que o desenvolvimento das pesquisas na área da avaliação de políticas públicas, produziu estudos que, sob a busca de uma neutralidade política, estudavam a eficácia das políticas deixando de lado a avaliação política dos princípios que as fundamentavam, acarretando em perda da leitura do seu conteúdo.

Nesse sentido, é imprescindível, para que possamos realizar uma adequada avaliação de políticas públicas, considerando-se que a avaliação - ultrapassa a análise dos seus resultados frente a seus objetivos, realizarmos previamente a avaliação política da política. Avaliação política seria, então, a “análise e elucidação do critério ou critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108). Essa avaliação é de extrema importância para que se possa escolher o critério e os indicadores, para balizar a avaliação em si da política.

A avaliação política se faz necessária também ao analisarmos a predominância da análise das dimensões quantitativas na avaliação de políticas públicas e sua vinculação ao movimento de Contrarreforma do Estado, em que

o termo Nova Administração Pública²⁰ junto a seus conceitos ganham cada vez mais terreno.

A avaliação de políticas cresceu, nas últimas décadas, na esteira do processo de racionalização dos recursos públicos, instrumento amplamente utilizado pelos organismos multilaterais e políticos para justificar as Contrarreformas no Estado de cunho hegemonicamente neoliberal, e, inclusive, defendido por autores clássicos desse campo, como os já citados Cohen e Franco (1999), que, em sua obra mais famosa, *Avaliação de Projetos Sociais*, defendem a realização do chamado ajuste econômico, ocorrido em todos os governos da América Latina. Esses ajustes ampliaram as desigualdades, precarizaram o emprego e permitiram a transferência de vários recursos públicos a grupos privados, bem como a concessão de serviços essenciais de ordem pública a esses grupos por via das privatizações.

Apesar dessa perspectiva de ampliação do uso da avaliação de políticas públicas como elemento de subsídio para a Contrarreforma do Estado, não podemos desconsiderar o valor desse tipo de pesquisa para uma melhor alocação dos poucos recursos públicos e melhor formulação de programas e políticas públicas. Defendemos, entretanto, que, ao realizá-la, se deve prezar por uma avaliação prévia sobre os fundamentos dessas políticas para que possamos compreender efetivamente seus objetivos. Weiss (1982 *apud* Souza, 2014) afirma que a pesquisa, nesse campo da avaliação, poderia esclarecer as negociações envolvidas na formulação e escolha das políticas e também o que se visa excluir diante das pressões políticas. (WEISS, 1982 *apud* SOUZA, 2014).

Na perspectiva de criar uma atmosfera de neutralidade, muitos dos autores, como já mencionamos, incrementam as

²⁰ Souza (2014), em seu ensaio *Considerações sobre o neoliberalismo real, a avaliação de políticas públicas e a avaliação gerencialista*, apresenta o termo Nova Administração Pública como a designação adotada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) para traduzir os significados da New Public Management, que representou a adoção de condutas do mercado, do âmbito privado ao serviço público, a crítica à burocracia estatal com sugestão da redução da esfera de atuação do Estado e o elogio à competitividade.

pesquisas com abordagens excessivamente quantitativas, o que nos encaminha a conclusões de que há uma perspectiva ideologizada²¹ das avaliações de políticas públicas, ou seja, transmitem como natural e único o pressuposto neoliberal que fundamenta os modelos de avaliação,

[...] numa sociedade os valores são os valores dos dominantes, segundo Durkheim. A verdade não dita é que a concepção de avaliação política dos autores é de predomínio da ideologia neoliberal. (SOUZA, 2014, p. 41).

Essa tendência, no campo da avaliação de políticas públicas, pode, em um primeiro momento, nos colocar em uma posição contrária a este tipo de pesquisa, todavia, Arretche (1998) nos ensina que a divulgação dos resultados das avaliações possibilitam ao eleitorado exercer um adequado controle sobre as ações governamentais, o que, consequentemente, fortaleceria o princípio democrático. Sendo assim, não se trata de rejeitar a pesquisa ou a avaliação, mas, sim, contestar metodologias e tendências que colaboram com a manutenção da ordem vigente.

Nesse sentido, o método materialista-histórico pode trazer diversas contribuições para a avaliação política, uma vez que, este considera, em sua análise, a produção da realidade social humana. Frigotto (2016), em recente estudo, ao tratar das bases teórico-metodológicas dominantes na produção de conhecimento em educação, afirma que “o que essas análises empiricistas abandonam são as relações sociais fundadas no poder assimétrico das classes sociais”. (FRIGOTTO, 2016, p. 38).

Souza (2014) situa o atual contexto da avaliação em um período de hegemonia da avaliação gerencialista, que tem como base os pressupostos teóricos do neoliberalismo e tem foco nos resultados imediatos, primeiros, mesmo que não correspondam às consequências reais das ações. A avaliação política busca,

²¹ Entendemos ideologia sob a perspectiva de Marx (2000), que a considera como o meio pelo qual a classe dominante imprime sua visão de mundo, naturalizando os conceitos.

então, o oposto ao aprofundar-se nos desdobramentos das políticas.

Apesar de o nosso recorte temporal ater-se a esse período de ampliação dos estudos de avaliação vinculados à reforma do Estado e seu discurso da necessária racionalidade e eficiência, a pesquisa em avaliação de políticas públicas não começou nem se encerra em nosso tempo histórico. O trabalho dissertativo de Uchoa (2015) faz um apanhado dos períodos históricos da avaliação de políticas públicas e, conforme sua caracterização, nosso recorte temporal estaria situado entre o 5º e 6º períodos da história da avaliação de políticas públicas, que ele chamou respectivamente de períodos da profissionalização e da dúvida.

Demonstrar que estamos em um processo histórico é importante para confirmar a temporalidade desse viés gerencialista e desatrelar o conceito de avaliação de políticas públicas desse significado, pois, antes do presente período, já existia a avaliação e esta não era necessariamente vinculada à Contrarreforma do Estado, mas, sim, buscava subsidiar o processo decisório da formulação e escolha de políticas com informações importantes.

Segundo Weiss (1982 *apud* SOUZA, 2014), toda avaliação é política primeiro, porque decorre de decisões políticas, segundo, porque tem finalidade de alimentar a tomada de decisões e, por último, porque ela tem um posicionamento político (Weiss, 1982 *apud* SOUZA, 2014).

Ainda sob a busca da neutralidade da avaliação gerencialista, temos um exemplo claro em Cohen e Franco (1999), que separavam claramente o papel do político e do técnico, desconsiderando a ação política inerente à participação social de qualquer pessoa ao afirmar que aos políticos competem: a determinação dos problemas a serem atendidos e dos grupos prioritários, e isso se concretiza na alocação de recursos: enquanto aos técnicos compete maximar a eficiência e eficácia na consecução dos fins políticos estabelecidos.

Todavia, apesar do abandono da avaliação política por parte dos autores do campo da avaliação, encontramos justamente naqueles que defendem a avaliação gerencialista elementos que implicam na necessidade da avaliação política.

Segundo, Cohen e Franco (1999),

Existem objetivos explícitos e outros latentes, pois são perseguidos embora não enunciados [...] É necessário que a avaliação analise a real vigência dos objetivos declarados no documentos dos projetos para apreciar se correspondem aos verdadeiramente perseguidos (COHEN; FRANCO, 1999, p. 88).

Ainda segundo esses autores,

Todo projeto é avaliado em seu contexto sócio-cultural, sendo necessário analisar os fatores físicos, e sócio-econômicos que o influenciaram. Sem dúvida alguma o contexto afeta o projeto, e pode chegar a determinar seu êxito ou fracasso (COHEN; FRANCO, 1999, p. 141).

Reforçando essa tese, Cotta (1998) apresenta como condição de avaliação que os projetos e programas contenham objetivos, clientela e cobertura identificáveis. Assim, considerando as afirmações anteriores de diversos autores, de que nem sempre os objetivos estão explícitos, a avaliação política se torna instrumento para a consecução desses pressupostos de avaliabilidade, ao perseguir as concepções implícitas das políticas.

A avaliação política tem o papel de explicitar o “caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, e também os valores e critérios políticos identificáveis na política”. (CARVALHO, 1998. p. 30).

Essa dimensão da avaliação política foi absorvida pelas Diretrizes para Avaliação para América Latina e Caribe, em que se aduz que a contextualização da política é condição para que as diretrizes sejam efetivas, sendo então uma base para a avaliação nos moldes como já mencionamos.

No referido documento, consta a diretriz da contextualização da política, em que a avaliação da política pública deve deixar clara a problemática na qual foi gestada e implementada a política, caracterizando o seu contexto social, político, cultural e os fatores externos que incidem sobre ela (RODRIGUEZ BILELLA, 2016). Apresenta ainda a diretriz da

descrição detalhada do objeto, que somado aos estudos de Cotta (1998), que acabamos de apresentar, reforça a importância desse processo inicial para a avaliação de políticas públicas.

Dessa forma, nosso trabalho defende como etapa imprescindível e preliminar à avaliação de políticas públicas a avaliação política, preferencialmente, orientada sob uma perspectiva materialista-histórica, com fins de buscar, analisando os diversos contextos ou níveis de totalidades, os critérios que fundamentaram a política em estudo, revelando seus objetivos para além dos explícitos, para, com isso, podermos realizar a melhor escolha do critério para a avaliação da política em si.

Por fim, atendendo aos princípios já mencionados no final do tópico anterior em relação ao uso de conceitos já bem debatidos e para colaborar na construção de consensos, resgatamos as indagações levantadas por Figueiredo e Figueiredo (1986) como essenciais para a realização da avaliação política, relacionando-as às Diretrizes para Avaliação para América Latina e Caribe (RODRIGUEZ BILELLA, 2016) e apresentamos as seguintes perguntas como norte para a avaliação política da política pública:

- a) Que propósitos apresentam os programas? Com essa questão iremos atentar para as diretrizes: contextualização da avaliação; descrição detalhada do objeto; e perguntas avaliativas relevantes, pois a questão exige tanto a contextualização da política quanto o desvelar de toda a agenda, seja a explícita ou a oculta.
- b) Em que medida esses propósitos e objetivos respondem às demandas sociais básicas, sobretudo, aquelas reprimidas nas últimas décadas? Nesse quesito, iremos atentar para as diretrizes: valores explícitos; propósitos mutuamente acordados; e interesse pelas consequências e incidências, questionando, no programa, se houve elevação da escolaridade, garantia do direito ao emprego e ofertada educação de qualidade. Essa pergunta é central para a avaliação política, pois pretende

revelar toda a disputa de interesses sociais que envolveram seu planejamento e execução.

- c) Que mecanismos foram acionados e qual a sua viabilidade funcional, em particular, das estratégias adotadas, isto é, qual a viabilidade de sucesso funcional desses programas? Ao fazermos esse questionamento avaliaremos a exequibilidade da política, principalmente, relacionada a sua eficácia. Nesse sentido, nos será mais custosa a diretriz da viabilidade contextual e política.
- d) Que potencial de efetividade de cada um, e da totalidade, dos programas sociais declarados prioritários? Nesse questionamento, iremos além da avaliação da eficácia vislumbrada no desenho da política e no seu planejamento, para focar no quantum de efetividade se esperava desse programa. No que tange às diretrizes apontadas pela RELAC, também terá centralidade, nesse quesito, a viabilidade contextual e política.

4. MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Antes da realização prática da avaliação, e já munidos das informações sobre a política pública em discussão, é necessário escolher o tipo de avaliação a ser realizado e sua consequente metodologia. Para isso, é necessário estabelecer um *link* entre os objetivos da avaliação, o momento da avaliação e os atores envolvidos.

Apesar da clareza do enunciado anterior, encontramos em um ambiente em que o já mencionado “emaranhado conceitual” (COSTA; CASTANHAR, 2003) apresenta mais fios. São inúmeras as modalidades de avaliação elencadas na literatura de avaliação de políticas públicas, bem como são inúmeros os critérios que justificam tais divisões.

Para mantermos a coerência com o propósito de colaborar com a construção de consensos a partir do uso de conceitos já amplamente debatidos e utilizados, apresentamos

as modalidades conforme os critérios acima mencionados com base nas pesquisas de Figueiredo e Figueiredo (1986), Cotta (1998), Cohen e Franco (1999) e Costa e Castanhar (2003).

Dividimos, então, as modalidades em dois gêneros: *Ex-ante* e *Ex-post*. Nesse segundo gênero, estarão inclusos os seguintes tipos de avaliação: Avaliação de Processos, Avaliação de Resultados e Avaliação de Impactos. Em seguida, apresentaremos, sucintamente, as modalidades de avaliação de acordo com os agentes que a realizam, intituladas de Externa, Interna, Mista e Participativa. (COHEN; FRANCO, 1999).

Iniciando a explanação pelo que chamamos de gênero, as avaliações *Ex-ante* são aquelas realizadas antes do projeto ser implementado (COHEN; FRANCO, 1999) e servem como subsídio para a decisão da viabilidade da implementação de um projeto em discussão. Já as avaliações *Ex-post* são aquelas que objetivam avaliar projetos já em execução ou concluídos. Dentre as mais variadas modalidades destacaremos as três: avaliação de processos, avaliação de resultado e avaliação de impacto.

A avaliação de processos distingue-se das demais pelo fato de ser realizada enquanto a política está em desenvolvimento. Está comumente vinculada a uma dimensão de gestão (COTTA, 1998), pois procura analisar se a política está sendo implementada conforme seus objetivos. “Procura detectar as dificuldades que ocorrem na programação, administração, controle, etc. para serem corrigidas oportunamente diminuindo os custos derivados da ineficiência” (COHEN; FRANCO, 1999, p. 109).

Figueiredo e Figueiredo (1986) alertam-nos para outra justificativa importante dessa modalidade de avaliação, qual seja a impossibilidade de antever todos os problemas que poderão ocorrer durante a execução da política. As avaliações *ex-ante* dão conta de diversas previsões, mas jamais serão suficientes para avaliar as políticas no futuro.

A avaliação de resultados investiga os efeitos de uma intervenção sobre a população-alvo (COTTA, 1998). Consideramos efeitos como um “acontecimento que se pode razoavelmente dizer que sofreu influência de algum aspecto ou programa do projeto”. (COHEN; FRANCO, 1999, p. 91). Dessa

forma, essa avaliação investiga os resultados imediatos, analisando um contexto mais restrito e um universo de pessoas que abarca apenas o público-alvo daquela política. Por essa característica, Costa e Castanhar (2003) utilizam o termo Resultado associado ao termo impacto, separando esses em “resultados imediatos”, “resultados (impactos) de médio prazo” e “resultados (impactos) de longo prazo”. Essa avaliação vincula-se aos já mencionados efeitos produzidos sobre a população-alvo. Isso por sua vez pode gerar um problema conceitual, pois, apesar do pluralismo de conceitos, nesse campo de estudo, há quase um consenso sobre características do conceito de avaliação de impacto, que serão expostas a seguir. Minayo *et al* (2005), compreendem que essa modalidade de avaliação visa comparar as diferenças qualitativas e quantitativas, entre o momento inicial e final da intervenção política e se as suas metas foram atingidas ao final.

A avaliação de impactos, por sua vez, ademais de buscar estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações provocadas nas condições sociais (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986), busca captar os reflexos de uma intervenção em um contexto mais amplo, que pode ir além da população-alvo, investigando se foram alcançados os resultados finais previstos (COTTA, 1998), e também quais os efeitos secundários (COHEN; FRANCO, 1999). Para Weiss (1982, *apud* Souza, 2014), impactos seriam os efeitos líquidos de um programa, isto é, o ganho nos resultados do programa menos o ganho de um grupo equivalente dos não participantes (WEISS, 1982 *apud* SOUZA, 2014). Portanto, essa modalidade de avaliação só pode ser realizada após a finalização do programa e, diante dos objetivos e do alcance do impacto, por vezes, somente anos após o encerramento do programa.

No que diz respeito aos avaliadores, teremos as avaliações externas, realizadas por agentes que não fazem parte da organização responsável pela implementação da política; as avaliações internas, realizadas pela própria organização que gerencia o projeto. Quanto a essas duas formas de avaliação sempre impera a seguinte discussão, se, por um lado, com a avaliação externa, é possível obter um grau maior de

objetividade e afastar-se mais das relações internas do órgão gestor da política, que, por vezes, necessita de uma boa avaliação para sua manutenção e existência; por outro lado, a avaliação interna, aquela que tem as informações em tese mais acessíveis e disponíveis, consegue trazer mais elementos invisíveis do processo de implementação. Com vistas a minimizar os aspectos negativos das avaliações externas e internas, existe também a avaliação mista, realizada por avaliadores internos em contato com os membros do projeto (COHEN; FRANCO, 1991, p. 111).

Em algumas pesquisas, foi identificado que o grande fator de sucesso se tratava da participação dos beneficiários daquela política, o que corresponderia também ao sucesso da avaliação. Assim, Cohen e Franco (1991) apresentam o quarto tipo de avaliação, sob a perspectiva dos avaliadores, a avaliação participativa, que tem como objetivo suprir a ausência da população-objetivo do projeto no processo de avaliação.

Assentados esses conceitos importantes para as considerações futuras sobre um modelo distinto de avaliação, trataremos, então, da aproximação de conceitos do campo de estudo da educação que podemos absorver para as pesquisas em avaliação de políticas públicas. Objetivando rigor nas escolhas metodológicas, mas considerando os seus significados sociais, preocupamo-nos que, ao final, as informações obtidas sejam suficientemente relevantes para modificar as políticas sociais (após o processo decisório), no sentido de que a intervenção na realidade acarrete uma alteração nessa realidade, que é o objetivo da política social.

5. QUALIDADE SOCIAL: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Partimos de um problema e de um contexto político para nossa presente abordagem. O problema é a situação em que se encontra o campo de pesquisa das avaliações de políticas públicas. Se, por um lado, temos pouca avaliação sendo aplicada, as que temos geralmente estão vinculadas à Contrarreforma do Estado e com abordagens empiricistas

repletas de dimensões quantitativas, que pouco dialogam com os beneficiários das políticas, por estarem muito mais preocupadas em prestar contas às chefias dos programas que aos sujeitos-objeto desses programas (CARVALHO, 1998). Nesse sentido, o horizonte que vislumbra uma crescente nas pesquisas em avaliação de políticas públicas é sob esses fundamentos.

O contexto político está imerso no problema apresentado, as Contrarreformas do Estado advindas da hegemonia do pensamento neoliberal, consubstanciadas pelos conceitos da nova administração pública, encontraram na educação um grande espaço de atuação. A educação passou a ser considerada como salvação para os problemas econômicos, com base na teoria do capital humano²². Assim, as políticas educacionais passam a materializar a ideologia neoliberal e, nesse sentido, a educação foi uma das escolhidas para as Contrarreformas do Estado, e a avaliação das políticas públicas de educação se tornou um dos instrumentos mais importantes para essa Contrarreforma. (SOUZA, 2010).

Sendo a educação um dos principais espaços políticos afetados por políticas públicas com base nas Contrarreformas de ordem neoliberal, será também, na educação, que encontraremos o debate para prováveis saídas desse problema e, quem sabe, apropriarmos-nos dos instrumentos de avaliação de maneira mais benéfica à coletividade, com vistas a intervenções efetivas, com o intuito de se promover uma alteração real no quadro social de desigualdades.

No tópico que tratou da avaliação política, demonstramos nossa opção epistemológica por análises com base no

²² A teoria do capital humano, formulado por Schultz (1973), compreende que o investimento em capital humano é a explicação para o resíduo resultante da equação entre aumento do capital e do trabalho, que refletia na diferença de desenvolvimento entre países, diante dos aumentos ocorridos na produção através de acréscimos de terras, homens-hora e capital físico reproduzível. Explicaria também a rápida recuperação de vários países devastados no pós-guerra, o porquê de os países pobres, a despeito do recebimento de recursos externos, continuarem na pobreza (maior investimento em capital físico que humano, que se torna limitativo ao seu crescimento), bem como o aumento inexplicado dos ganhos reais dos trabalhadores.

materialismo-histórico e, sob os seus fundamentos, lemos a realidade compreendendo que a “[...] as questões sociais estão imbricadas no modo de produção e distribuição dos bens materiais produzidos pelos sujeitos na sociedade, em espaços e tempos históricos”. (SILVA, 2012, p. 217). Dessa forma, compreendemos que os conceitos se modificam de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais e são objeto de disputa, uma vez que assumimos que a sociedade está imersa num processo de luta entre classes.

Vivemos um circuito histórico sob a hegemonia do mercado e do capital, com o pensamento neoliberal ocupando centralidade. Como a educação foi escolhida como parte do terreno das Contrarreformas do Estado sob essa perspectiva de pensamento, não é nada surpreendente que conceitos advindos do mercado e da economia sejam alocados e adaptados à educação. Sob essa análise, com base nas disputas societárias e na transformação dos conceitos diante das demandas da sociedade em cada tempo histórico, Dourado e Oliveira (2009) explicam que “[...] tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria –, entre outros”. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 203). No Brasil, as noções de justiça social são transformadas em noções de qualidade e eficiência justificadas na necessidade de modernizar o país. (SILVA, 2001). Segundo Silva (2009), nas políticas sociais, em geral, no nosso país,

[...] ocorre uma transposição direta do conceito de qualidade própria dos negócios comerciais para o campo dos direitos sociais e, nestes, a educação pública. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas atestam isso (SILVA, 2009, p.219).

Dessa forma, o conceito de qualidade da educação passa a, hegemonicamente, ser encarado como o aquele relacionado à qualidade total. A ideia é aplicar as noções de mercado à

educação, investir na competitividade e transformar os alunos em clientes. (SOUZA, 2014).

A educação passa a ser vista pela ótica do capital humano, como já mencionado anteriormente. A título de exemplo, os autores Cohen e Franco (1999) deixam bem clara a adoção, de formar hegemônica, dos princípios da teoria do capital humano ao defendê-los como balizadores para políticas sociais. Os autores afirmam que a política social não deve ter como objetivo preocupar-se com as origens da desigualdade que está na base do sistema, pois, para eles[...] a política social cumpre o objetivo de investir em recursos humanos, mas necessita que o sistema produtivo esteja em condições de demandar esse pessoal, é preciso que no rio tenha peixes”. (COHEN; FRANCO 1999, p. 22).

Essa perspectiva de qualidade total transposta do campo econômico é defendida por diversos organismos multilaterais em seus documentos oficiais, como, por exemplo, o Banco Mundial, que, a partir de 1996, passou a definir a qualidade da educação com base nos resultados obtidos pelos alunos e com possibilidade de melhorar a partir da vigilância nos resultados, estratégias flexíveis para aquisição e utilização de insumos (BANCO MUNDIAL, 2008 *apud* SILVA, 2009, p. 222).

Não é à toa que o Banco Mundial (2010) elogia os instrumentos de avaliação da educação no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Prova Brasil, considerando-os melhores que os dos Estados Unidos e vários países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE), principalmente, no que se refere ao ranqueamento das instituições. Apesar de alguns estudos encontrados na Revista do Serviço Público, Cotta (2001) e Resende e Jannuzzi (2008) apontaram para a necessidade de que a avaliação desses instrumentos envolva outras dimensões de extrema importância, como o abandono escolar.

Nas duas últimas décadas, o Banco Mundial tem ampliado, significativamente, sua influência sobre as políticas públicas de educação dos países da América Latina, principalmente, no que diz respeito ao tipo de formação ofertado através dessas políticas, ocupando um espaço que outrora fora

da Unesco. (AZEVEDO, 2010). Essa influência é pavimentada também com a avaliação de políticas públicas no campo da educação, e tem dois objetivos centrais, o primeiro é a garantia da exequibilidade dos seus projetos hegemônicos, ou seja, de que o dinheiro financiado seja utilizado sem desvios das intenções finais daquela instituição, e o segundo é de manter a perspectiva instrucionista do ensino, por meio de processos avaliativos limitados à monitoração de conteúdos. (GUIMARÃES-IOSIF, 2009).

As concepções do Banco Mundial não têm sido alteradas apesar do tempo. Em publicação recente, apresentam uma crítica à preocupação brasileira em relação à ampliação do acesso, na quantidade, exigindo, então, qualidade na educação, o que é debatido também nas obras citadas de Silva (2009), Gadotti (2013) e Gregorio Silva (2001), porém numa perspectiva contrária, pois qualidade sem quantidade se torna privilégio. Ainda sobre as perspectivas de melhoria na qualidade da educação no Brasil, o Banco Mundial destaca a necessidade de uma reforma em que se reforce o treinamento intenso e supervisão dos educadores, e avaliações fortalecidas²³, melhoria na infraestrutura das escolas, para suportar dias mais longos de aula, e o uso de parcerias público-privadas para a Educação Profissional:

*The High School System. Improvements in the quality of education at this level rest in part on infrastructure improvements to support longer school days, investment in demonstration schools that test innovations in education, and public-private partnerships for technical and vocational education that help to ensure a smooth transition between school and the workplace.*²⁴ (World Bank, 2012, p. 52)

²³ “intense training and supervision of educators, and strengthened evaluation”. (World Bank, 2012, p. 52).

²⁴ “O Sistema Escolar de Ensino Médio. A melhoria da qualidade da educação neste nível depende, em parte, das melhorias de infraestrutura para suportar dias escolares mais longos, investimento em escolas modelos que testem inovações na educação, e parcerias público-privadas para o ensino

Nesse sentido, educação de qualidade, na lógica do mercado e para as agências avaliadoras, é aquela na qual os alunos aprendem dentro dos padrões estandardizados de avaliação dos conhecimentos referentes a códigos, linguagens e raciocínio lógico, com foco nos insumos aplicados às políticas e à quantidade de tecnologia utilizada. Em síntese, com prevalência de números apresentados em seus resultados.

Apesar disso, é importante frisar que essa preocupação com números não é de todo danosa, não se constitui no problema em si, inclusive, essa preocupação possibilitou alguns “avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no tocante a uma aprendizagem mais efetiva.” (DOURADO; SILVA, 2009, p. 202).

O grande problema dessa perspectiva de qualidade da educação com base nas ideias advindas do campo econômico é o que ela deixa propositalmente de lado. Busca-se avaliar números referentes ao acesso, mas é necessário também preocupar-se com a permanência (GADOTTI, 2013). É necessário defender e disputar um conceito de qualidade da educação que considere outras dimensões importantes para o processo educativo, que possa ter um caráter emancipatório. Silva (2009) defende que é preciso levar em conta, inclusive nas avaliações de políticas públicas em educação, questões relacionadas à

[...] vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. (SILVA, 2009, p. 220).

A referida autora ainda faz uma crítica contundente às metodologias de avaliação de políticas públicas, analisando os reais propósitos dessas metodologias ao desconsiderar

técnico e profissional que ajudam a garantir uma transição suave entre a escola e o mercado de trabalho.”

dimensões tão importantes como as mencionadas anteriormente. Segundo Silva (2009),

Os organismos multilaterais têm profundo interesse nos controles dos processos educativos porque entendem que a educação tem um importante papel para gerar capital social, não por igualdade de direitos. Ao priorizar os critérios, econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideraram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas a mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. (SILVA, 2009, p. 223).

Dessa forma, é possível afirmar que, no campo de pesquisa e estudo da educação e, porque não dizer, da disputa política, existe um debate sobre o conceito de qualidade próprio a esse campo, que se preocupa não apenas com os números, padrões quantitativos, infraestrutura e recursos, sem prescindir dos números, mas voltando seu olhar para aspectos sociais, extra-escolares, como as condições socioeconômicas da família do aluno, como os processos de decisão política na escola, como formas de aprendizagem. A essa perspectiva de qualidade da educação é dado o título de qualidade social, a qual compreende que os processos políticos e econômicos de um país podem ser resultado da qualidade da sua educação, mas em contrapartida, a economia não deve determinar do que a educação irá tratar (GADOTTI, 2013). Para Gadotti,

[...] qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico. (GADOTTI, 2013, p. 1).

O conceito de qualidade social é bem complexo por tratar de muitas dimensões do processo educativo em si. Encontramos, nos trabalhos de Silva (2009) e Dourado, Oliveira e Santos (2007), os caminhos para uma conceituação adequada

de qualidade social, um rol de dimensões, não taxativo, intraescolares e extraescolares que influenciam o processo educativo. O cuidado com essas dimensões pode resultar numa educação com qualidade social.

A qualidade social está, então, na busca por políticas públicas que se preocupem também com as condições socioeconômicas e culturais dos agentes envolvidos; as condições de moradia dos alunos; emprego por parte da família; as possibilidades de deslocamento entre a morada do aluno e a escola; a heterogeneidade cultural dos sujeitos; a consideração da trajetória de vida dos estudantes; instalações adequadas; bibliotecas com acervo adequado; projetos pedagógicos decididos coletivamente; financiamento público adequado; formação e remuneração adequada aos trabalhadores da educação (SILVA, 2009).

Como já mencionado, o termo qualidade da educação ganhou centralidade na década de 90 na perspectiva de uma oferta voltada a atender às exigências do mercado, o que chamamos de qualidade total da educação. Todavia, esse conceito de qualidade é dinâmico, com seu significado sendo transformado e alterado ao longo da história. No Brasil, o termo qualidade social da educação foi pela primeira vez tratado na legislação na Resolução nº 4 CNE/CEB, de 13 de julho de 2010, ao se definirem as diretrizes curriculares gerais para a educação brasileira (JEFFREY; DOMBOSCO; NUNES; LEITE, 2013). A leitura do documento leva à compreensão de que qualidade social seria o parâmetro de qualidade a ser levando em conta na definição das já mencionadas diretrizes, e que se traduz no pleno acesso, inclusão, permanência e sucesso dos sujeitos educativos. Fundados nesse conceito e como conquista da coletividade, a educação de qualidade social tem o estudante e a aprendizagem como centrais na escola. Todavia, ao final do texto, o documento apresenta a importância de se avançar na formulação de indicadores de qualidade social.

Nesse esforço de conceituar a qualidade social da educação, Dourado e Oliveira (2009) sintetizam a essência dessa expressão:

[...] educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Em outros termos, a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Jeffrey, Dombosco, Nunes e Leite (2013) vão definir a qualidade social da educação como uma oferta educacional para todos, com foco na inclusão social, que forma as pessoas para a cidadania, para a tomada de decisões, a conscientização, o questionamento crítico e a problematização, para que seja capaz de buscar soluções coletivas e necessárias à resolução dos problemas de cada um e da comunidade onde vive e trabalha. (JEFFREY; DOMBOSCO; NUNES; LEITE, 2013).

Essa última conceituação se alinha com o que Guimarães-Iosif (2009) chamou de qualidade política da educação, ou seja, uma formação que capacite para a intervenção e o comprometimento com a emancipação dos sujeitos e com a transformação social, advindas das lutas contra a pobreza e a desigualdade. Em sua obra, a autora conclui que "A privação da educação de qualidade encurta, cada vez mais, as possibilidades de emancipação e de mudança do quadro de desvantagem social e econômica, aumenta a desigualdade e se distancia mais e mais da cidadania". (GUIMARÃES-IOSIF, 2009 p. 101).

Tendo como base o campo de pesquisa de educação que, se contrapondo aos conceitos de qualidade de ordem econômica de fundamento neoliberal, resistem, a partir do conceito de qualidade social, em não abrir mão de uma perspectiva mais ampla de educação, qual seja, da perspectiva emancipatória que

a faz capaz de modificar a sociedade quando somada às condições objetivas necessárias, inspiramo-nos a também não abandonar o campo de avaliação de políticas públicas a questões essencialmente vinculadas à eficácia, eficiência, a padrões quantitativos, tampouco deixar tal pesquisa servir necessariamente às Contrarreformas do Estado.

Busquemos, então, elementos junto ao conceito de qualidade social para resgatar a perspectiva da avaliação de políticas públicas para instrumentalizar a gestão pública de informações importantes para as decisões políticas de formulação e implementação de programas ou políticas que possam intervir na realidade social e transformá-la. Se "a educação de qualidade social implica pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos" (SILVA, 2009, p. 225), rumemos em construção de instrumentos de avaliação de políticas públicas que persigam esse mesmo ideal.

6. PRINCÍPIOS PARA UMA AVALIAÇÃO DE RESULTADO SOCIAL

Seguindo os caminhos trilhados e os conceitos discutidos sobre avaliação de políticas públicas, modalidades de avaliação e qualidade social da educação e, tendo como horizonte a construção de uma modalidade de avaliação que resgate o seu papel no ciclo da política pública, intervenha para a mudança social, e também se preocupe com a participação dos sujeitos-objetivo da política nesses processos, passaremos, então, a sistematizar nossa proposta de avaliação de resultado social.

É necessária, em qualquer avaliação, a realização da avaliação política para compreender a agenda oculta da política pública em questão, pois, o programa, a ação ou a política não estão deslocados do contexto da sociedade, do contexto da disputa política em torno da aprovação das políticas públicas. Em um cenário de hegemonia do poder econômico e do pensamento neoliberal, é importante suspeitar da presença de uma carga ideológica nas políticas públicas (SOUZA, 2014), em seus documentos legais, nos seus objetivos, nas suas motivações, entendendo ideologia sob os termos de Marx (2000).

Desnaturalizar a relação entre justificativas, objetivos e o processo político decisório de escolha e implementação da política pública é de suma importância para o processo de avaliação de políticas públicas. Diante dos inúmeros dissensos quanto aos conceitos e métodos das avaliações de políticas públicas, torna-se também imprescindível encontrar e formular consensos em busca da construção de uma cultura de avaliação. Todavia, é necessário também cuidar de qual tipo de cultura de avaliação buscamos construir, pois, em um tempo histórico sob a égide da hegemonia do capital e do mercado, com a centralidade dos debates na economia, em especial sobre crescimento econômico nos termos do capital, o campo de estudos de avaliação de políticas públicas está permeado de conceitos sob esse paradigma.

As contrarreformas das últimas décadas vêm induzindo que as avaliações, em suas diferentes finalidades e formas, sejam desenvolvidas com enfoque na lógica do mercado, com influência externa e com base nos padrões da qualidade total, conforme já mencionamos. Ocorre que nem tudo o que se faz por meio de processos, como a educação, pode ser mensurável ou comparável a partir de testes e rankings, como pontua Afonso (2009). Nessa direção, Azevedo, Silva, Carneiro e Uchoa (2014) enfatizam que as avaliações são carregadas de forte teor economicista, induzindo ao controle dos resultados quantitativos sem, necessariamente, se preocupar com a dimensão qualitativa, voltada aos resultados sociais.

Na perspectiva de se superar a avaliação mera e exclusivamente baseada em critérios quantitativos ou com enfoque na lógica do mercado, a avaliação política desempenha papel essencial para se perseguir uma outra lógica. Nesse sentido, a análise política persegue responder às questões estipuladas por Figueiredo e Figueiredo (1986), observando os diversos níveis de totalidades, os contextos que envolvem a política e o seu processo decisório, incorporando outros aspectos analíticos, em particular qualitativos, o que não é comum nas pesquisas avaliativas de resultados.

Um segundo aspecto a ser observado é o estabelecimento de relações necessárias entre a política e o programa ou plano

no qual está inclusa. Cohen e Franco (1999) diferenciaram os termos projeto, programa e plano de acordo com seu alcance e duração. O primeiro está incluso no segundo e este, por sua vez, no terceiro, e cada um apresenta uma dimensão diferente, no que tange às estratégias e influências sobre os demais. Diante da relação que existe entre esses níveis de intervenção social, é de suma importância quando da avaliação considerar a análise também sobre os outros níveis agregados (COTTA, 1998).

O terceiro aspecto que podemos apresentar, ainda afastando-se da lógica essencialmente mercadológica, é que, na escolha dos critérios e dimensões de avaliação, em especial, na busca pela qualidade social, a avaliação de resultados deve utilizar critérios que superem aqueles estabelecidos pelos agentes internacionais de informação e de avaliação, como os da Unesco, OCDE e Banco Mundial (AZEVEDO, 2010). Uma outra lógica de avaliação por resultados, a qual buscamos conceituar como resultados sociais, deve fundamentar a avaliação que não se preocupe apenas com a efetividade, a produção de *rankings* escolares e testes comparativos, que asseveram o caráter competidor e individualista dos processos, em detrimento de que poderia ser referenciado pela sociedade, como explicita Ravitch (2011).

A lógica que adotaremos nesta pesquisa, a qual chamaremos de avaliação de resultado social, compreende que “mais importante que aferir objetivos atingidos é avaliar a resposta do programa às demandas sociais dos grupos beneficiários.”(CARVALHO, 1998. p. 91)

No campo da educação, já há um forte e consolidado debate, além de produções acadêmico-científicas sobre a concepção e o conceito de qualidade social, em que se discutem diversas dimensões para além dos insumos e *inputs* das políticas públicas como fatores responsáveis pelo sucesso de uma política pública em educação e, conseqüentemente, uma oferta de educação de qualidade, como já referenciado no tópico anterior. A avaliação de políticas públicas em educação pode apropriar-se dos fundamentos do conceito de qualidade social na educação para formular seus paradigmas e, assim, avaliar as possibilidades de sucesso em diversos parâmetros que não

os testes estandardizados implementados desde os anos 90 com o ascenso neoliberal. Sob a perspectiva de criar consensos e utilizarmos os conhecimentos já produzidos, recomendamos o uso, como referência para a escolha de critérios de avaliação, daqueles elencados por (DOURADO; OLIVEIRA, 2007) como extrínsecos e intrínsecos—e, em caso de avaliação de políticas que não são na área da educação, buscar a relação entre os fatores elencados e aqueles presentes na realidade da política a ser avaliada.

O quarto aspecto que pontuamos e, talvez, o mais importante passo, é considerar também as impressões e a experiência do cidadão, tratando-o como sujeito e não apenas como usuário e cliente, um modelo de avaliação que coincida a leitura de sucesso oficial com a leitura de sucesso do sujeito beneficiário daquela política. Esse quarto passo tem como base a avaliação participativa (COHEN; FRANCO, 1999), que consideramos o mais importante, porque, como já mencionado, em algumas políticas, o grande fator de sucesso ou fracasso é a participação dos envolvidos, dos sujeitos dessa política. Nesse sentido, usamos o quarto passo como princípio de primazia, o qual pode interferir nos aspectos anteriormente mencionados.

No direito do trabalho, existe o princípio da proteção, que ordena a pirâmide hierárquica das normas jurídicas (DELGADO, 2009) e considera, para fins de interpretação da realidade, a norma mais benéfica ao trabalhador. A exemplo disso, aqui consideramos também as falas dos sujeitos como norteadoras do processo de avaliação, possibilitando uma alteração nos aspectos propostos acima.

A avaliação participativa, enquanto metodologia, perseguirá dois objetivos centrais: incorporar os sujeitos no ciclo das políticas públicas e,—realizar um processo de aprendizagem social (CARVALHO, 1998). Terá como primeiro passo, a disponibilização, por parte do avaliador, das informações necessárias para a avaliação, compreensão e contextualização da política por parte dos sujeitos implicados nessa política. Esse é um momento de partilha de poder e oportunidade de fortalecimento dos participantes que inversão munidos dessas informações, poderão adequadamente avaliar

o programa e participar qualificadamente da tomada de decisões. (SAUL, 2004).

A opção pela avaliação participativa reside também no seu significado político, que a aproxima muito dos referenciais abordados nesta pesquisa em relação à qualidade social da educação. Nos termos de Rios (1998), a participação é um conceito “grávido de politicidade” (1998, p. 113) e, como já mencionamos na introdução deste trabalho, faz com que a avaliação se torne uma construção coletiva e não apenas um construto do avaliador, enriquecendo o processo ao inserir os distintos atores envolvidos na intervenção política e sua diversidade.

Acreditamos então que, durante o caminhar da construção de uma avaliação de políticas públicas, ao darmos conta desses quatro passos, realizaremos uma avaliação de resultado social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esse conjunto de aspectos, que nos leva a um modelo de avaliação que se preocupa, primeiramente, com a intervenção social da política pública, com sua perspectiva emancipatória, que avalia politicamente a política e centra sua avaliação na perspectiva do sujeito e na qualidade social da política, chamamos de avaliação de resultado social. Trata-se de uma avaliação *ex-post*, e pode avaliar os resultados, processos ou impactos, nos termos da literatura da avaliação de políticas públicas, desde que cumpra com os princípios acima elencados e os passos sugeridos.

Em síntese, um modelo de avaliação que compare a agenda oficial com a não oficial; que busque parâmetros com base na qualidade social pode ser um importante instrumento para a decisão de políticas públicas voltadas para as demandas sociais da população brasileira, em contraposição às avaliações com base nos padrões do mercado, voltadas para a retroalimentação do sistema econômico vigente, que aprofundam as desigualdades cotidianamente em nosso país.

Retomamos o encerramento do tópico anterior em que mencionamos que educação com qualidade social é aquela que busca a redistribuição das riquezas e bens culturais (SILVA, 2009). Da mesma forma, a avaliação de resultado social é aquela que persegue, na política avaliada, a sua capacidade de distribuir riquezas, reduzir as desigualdades e se pautar no que é referenciado socialmente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

AZEVEDO, Marcio Adriano de; SILVA, L. L.; CARNEIRO, M. T. ; UCHOA, A. M.. Ensaio sobre a avaliação de políticas públicas em educação: limites e horizontes. V SEMEAP. **ANAIS**. Pernambuco: ARCUS, 2014.

CARNEIRO, M. T. Avaliação do Processo de Implementação do Projovem Urbano em Natal/RN: O que dizer da dimensão qualificação profissional? 178f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. **COLÓQUIO**. A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. 2015. Disponível em: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/>> Acesso em 8 set. 2016.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. Avaliação participativa: uma escolha metodológica. Rico Em: **Avaliação de políticas sociais**, v. 2, 1999.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**. Brasília, Ano 52, Número 4, Out-Dez 2001.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologia de avaliação de programas sociais: análise de resultados e de impactos. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 49, n. 2. p. 105-126, abr./jun. 1998.

COSTA, F.L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n.5, p.:969- 992, 2003.

DELGADO, Maurício Godinho. **Curso de Direito do Trabalho**. - 8.ed - São Paulo. LTr, 2009.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: INEP, 2007.

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

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.

GADOTTI, M.. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica**: Qualidade Na Aprendizagem COEB 2013, Conferência. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.2.16.85d36816927867_26aa2c7daa4389040f.pdf, Acesso em 10 Out. 2016;

GUIMARÃES-IOSIF, R. M. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Liber Livro, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo, 2000.

PRESSMAN, Jeffrey L.; WILDAVSKY, Aaron. **Implementación**: como grandes expectativas concebidas em Washington se frustanem Oakland. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011

RESENDE, L.M. e JANNUZZI, P.M. Monitoramento e Avaliação do PDE: IDEB e painel de indicadores. **Revista do Serviço Público**, Brasília, 59(2): 121-150, 2008

RODRIGUEZ BILELLA, Pablo *et al.* **Diretrizes para Avaliação para a América Latina e o Caribe**. Buenos Aires: Akian Gráfica Editora, 2016.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 1, n. 1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>> Acesso em 8 set. 2016.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimento em educação e pesquisa. Trad. de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro. Zahar, 1973.

SILVA, Danilma de Medeiros. O PRONATEC E A PROPOSTA DE ATUAÇÃO NA EJA: algumas inquietações sobre os rumos do PROEJA *In*: III COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2015, NATAL. Disponível em: <<http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/01/Artigo-6.pdf>> Acesso em 8 set. 2016.

SILVA, J. G. Da qualidade total na educação à qualidade social. Amazônica. **Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, Manaus AM, p. 2, 2001.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Agosto 2009 . Disponível

em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 Out. 2016.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas**. Natal: EDUFRN, 2014.

UCHOA, Antonio Marcos. O PROEJA como inquilino: impactos preliminares do processo de implementação do Programa no IF SERTÃO PE *Campus* Petrolina 2006-2013, 160f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

UNICEF. **Guide for monitoring and evaluation**. New York: Unicef, 1990

World Bank. **Exiting Belindia?**- Lesson from the recent decline in income inequality in Brazil. Washington, DC: World Bank, 2012.

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO

Erika Roberta Silva de Lima

UERN – erika_limma@hotmail.com

Francisca Natália da Silva

PPGEP/IFRN – natalia_silva_18@hotmail.com

Lenina Lopes Soares Silva

PPGEP/IFRN – leninasilva@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva teórica, esse trabalho norteia-se pela ideia de que diferentes concepções permearam a construção histórica-social do Ensino Médio e da Educação Profissional, tornando-a uma história multifacetada em permanente disputa e constante conflito, sendo delineada por diferentes interesses e projetos societários. (KUENZER, 2009). Dessa maneira, entendemos que “as ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimentos, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. (HÖFLING, 2001, p. 35).

Com base nesse entendimento da realidade histórica, afirmamos que a concepção de Educação Profissional tem sido orientada de acordo com os embates políticos, sociais e econômicos de cada contexto, com suas elaborações e tensões.

De igual modo, ao longo da história da educação brasileira, a concepção de Ensino Médio tem sido objeto de discussões e regulamentações políticas, bem como avaliação dos resultados das políticas e programas implementados.

O processo de avaliação apresenta-se como condição indispensável à implementação de uma política pública. Nessa perspectiva, o monitoramento está voltado para acompanhar os resultados, enquanto a avaliação possibilita identificar possíveis falhas e/ou mudanças da realidade atendida pela política.

Faz-se, neste artigo, uma narrativa dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa em nível de mestrado intitulada “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: a implementação do Programa Brasil Profissionalizado em Mossoró/RN” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - *Campus* Natal Central. Portanto, tem-se como objetivo, neste artigo, avaliar as ações políticas desencadeadas para o monitoramento e a avaliação da implementação do Programa Brasil Profissionalizado, no recorte temporal entre 2009 a 2013.

Nesse sentido, dentro de uma visão metodológica de avaliação, esse trabalho orienta-se pelas seguintes questões: Como tem sido realizado o processo de monitoramento e avaliação da implementação do Programa Brasil Profissionalizado? Quais as abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam a avaliação de políticas públicas? A fundamentação da temática discutida pauta-se em Oliveira (2011), Faria (2005), Paese e Aguiar (2012), Santos (2012); Flexor e Leite (2007) e Johnson e Silva (2014). A pesquisa documental foi realizada no Relatório de Gestão do Exercício de 2009 a 2013 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC). Após a análise, foi feita uma triangulação entre a finalidade da proposta, os objetivos estabelecidos e as ações realizadas.

A estruturação deste artigo, para uma melhor compreensão da discussão, delinea-se da seguinte forma:

- a) No tópico Avaliação de implementação: justificativas metodológicas, apresentamos o percurso metodológico e as abordagens teóricas adotadas para o desenvolvimento do estudo;
- b) No tópico seguinte, Revisitando os conceitos de monitoramento e avaliação, discutimos a construção do campo de avaliação de políticas públicas por meio do referencial teórico adotado;
- c) No tópico Monitoramento e avaliação de implementação do Programa Brasil Profissionalizado (2009 a 2013), discutimos a avaliação dos resultados analisados Relatório de Gestão do Exercício de 2009 a 2013 (SETEC/BRASIL).
- d) Por fim, em Algumas considerações, apresentamos nossas considerações sobre a metodologias de avaliação de políticas públicas adotadas, bem como os resultados da avaliação realizada nos documentos oficiais.

2. AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO: JUSTIFICATIVAS METODOLÓGICAS

A justificativa metodológica de avaliação de implementação ancora-se na necessidade de avaliar as ações de implementação do Programa Brasil Profissionalizado para integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, tendo como base os dados disponibilizados no monitoramento adotado pela SETEC/MEC. Para isso, fundamenta-se na literatura sobre avaliação de políticas públicas (SILVA, 2014; JOHNSON E SILVA, 2014, FLEXOR E LEITE, 2007), que partem do princípio de que um processo de avaliação de “programas e projetos sociais geralmente tem, como sentido mais nobre, fortalecer o movimento de transformação da sociedade em prol da cidadania e dos direitos”. (MINAYO, 2004, p. 19).

Nesse processo de avaliação, a fase de implementação ganha destaque, pois é o momento de execução para atingir os objetivos, metas e estratégias definidas durante a formulação da política. Assim, o processo de execução constitui-se em uma fonte de dados e informações que contribuem para produzir

elementos para avaliação de implementação. (PAESE; AGUIAR, 2012). Para realizar uma avaliação de implementação, é necessário responder à seguinte questão: “em que medida os objetivos propostos pelo programa estão sendo (ou foram) atingidos com as práticas que suscita”. (AZEVEDO, 2010, p. 24). Isto é, com o que e como vem sendo executada a política.

Nesse viés, é indispensável apontarmos qual a perspectiva de implementação adotada neste trabalho. Consideramos com Silva (2014) que a

implementação é o processo através do qual as propostas de intervenção que já ganharam formas e estatutos de projetos ou programa governamental e que, portanto, já foram definidas e aprovadas (metas, objetivos, recursos e talvez estratégia), transformam-se em ação concreta nos estados da federação e nos municípios, chegando aos beneficiários. (SILVA, 2014, p. 34).

Nessa perspectiva, após a consolidação da base jurídica-legal (Decreto, Resolução, Diretrizes), seria o momento, no contexto da prática, em que os sujeitos usufruem do proposto na política. Dentro dessa visão, nos últimos anos, vários países têm fortalecido o discurso de que a avaliação de implementação de programas governamentais é um dos aspectos determinantes, ou talvez o elemento central, para o esclarecimento dos êxitos ou dificuldades dos governos em atingir objetivos estabelecidos no escopo das políticas e programas públicos.

Assim, avaliar a implementação é perceber o processo através do qual cada programa é conduzido. (SILVA, 2014).

Portanto, assumimos, neste tópico, as escolhas teórico-metodológicas traçadas para realização da avaliação de implementação do Programa Brasil Profissionalizado.

Na Figura 1, são apresentados os elementos que foram considerados no processo de avaliação de implementação do Programa em estudo.

Figura 1 – Avaliação de implementação do Programa Brasil Profissionalizado.



Fonte: Elaboração dos autores deste trabalho (2016).

Nessa avaliação, o papel do Estado na gestão e manutenção de políticas públicas assume um caráter regulador e mantenedor. No caso das políticas educacionais, as ações do Estado são voltadas para atender a demandas sociais e interesses particulares de grupos políticos. Desse modo, é possível pensar a política como o exercício direto do poder do Estado na sociedade por meio de embates, disputas e interesses. (OLIVEIRA, 2011). Já as políticas de governo são estruturadas a partir de grupos políticos que governam por tempo determinado. Normalmente, as políticas de governo

surgem arraigadas às concepções de educação presentes na ideologia dos representantes eleitos (SANTOS, 2012).

No caso das políticas voltadas para Educação Profissional foi estabelecida a necessidade de fomentar a expansão das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, uma das estratégias assumidas pela SETEC foi a criação do Programa Brasil Profissionalizado tendo como finalidade estimular o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e Educação Profissional no contexto dos arranjos produtivos locais.

O Programa propõe, em seus objetivos, respaldados pelo Decreto 6.302/2007: expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; desenvolver e reestruturar o Ensino Médio; propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais; fomentar a expansão da oferta de matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar; e proporcionar e fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007).

Neste sentido, dentro de uma visão metodológica de avaliação, este trabalho orienta-se pela seguinte questão: Como tem sido realizado o processo de implementação do Programa Brasil Profissionalizado?

Com o intuito de encontrar respostas para esse questionamento foi realizada análise documental nos Relatórios de Gestão do Exercício dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 da SETEC/MEC, disponibilizados no Portal do MEC²⁵. Após a análise, foi feita uma triangulação entre a finalidade da proposta, os objetivos estabelecidos e as ações realizadas, tendo como intuito percebermos se os objetivos propostos foram contemplados com as ações realizadas nesse recorte temporal (2009 – 2013).

²⁵ A avaliação de implementação acontecerá apenas nos Relatórios de Gestão do Exercício dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. A delimitação desse recorte temporal acontece em virtude de ser o ano de assinatura dos convênios com as escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, especificamente, para o município de Mossoró/RN.

Nesse processo, ter acesso às informações ou arquivos do Programa nos auxiliaram, na medida em que possibilitaram acesso às informações sistematizadas sobre as ações realizadas, divulgadas por órgãos oficiais. Ao lado desses elementos, somam-se ainda os documentos oficiais do Programa e do setor responsável, nesse caso a SETEC/MEC. Além disso, “são especialmente importantes aqueles que definem ou redefinem a política do programa e do setor (objetivos, diretrizes, metas, fluxos físico-financeiros previstos e realizados”. (MENDES; SORDI, 2013, p. 13). Portanto, a pesquisa analisa os fatores que contribuíram ou dificultaram a realização dos objetivos do Programa Brasil Profissionalizado, fazendo, assim, uma avaliação da sua implementação.

3. REVISITANDO OS CONCEITOS DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

A década de 1990 foi marcada pelo movimento em prol do fortalecimento da função da avaliação na gestão governamental. Esse movimento foi fortemente difundido nos países da América Latina que aderiram aos sistemas de avaliação das políticas públicas de escopo variável. Assim, a adesão ao sistema de avaliação das políticas públicas pautou-se na justificativa da necessidade de atualização da gestão pública e do seu controle social. (FARIA, 2005). Sobre essa lógica, a avaliação de políticas educacionais passou a integrar os debates enquanto estratégia política para incentivar experiências emancipatórias, integrando a esse movimento a participação de diferentes sujeitos sociais. (SOUZA, 2009). Parte das discussões em curso, sobre o acompanhamento estatal das políticas públicas centraram-se principalmente, nos aspectos da gestão, monitoramento e avaliação dessas políticas. (OLIVEIRA, 2011).

Dessa maneira, entendemos que as políticas são representações do Estado em ação. Seria o “Estado implantando um projeto de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. (PAESE; AGUIAR, 2012, p. 65). Sendo assim, as políticas podem ser apontadas como ações e medidas que tocam diretamente o

exercício real do poder político que se mostra à sociedade. (OLIVEIRA, 2011).

Já as políticas públicas são decisões que envolvem instituições, regras e modelos políticos de um governo e influenciam na sua agenda, gestão, implementação, monitoramento e avaliação. Dessa forma, qualquer análise política deve considerar as interrelações entre o Estado e a sociedade, considerando os aspectos econômicos e as demandas sociais. (SOUZA, 2006).

Desse modo, é importante discutir as regras e mecanismos de gestão das políticas públicas adotados para o enfrentamento dos problemas para os quais as políticas são dirigidas (SOUZA, 2009), no caso em análise seriam os mecanismos de gestão de uma política voltada para a Educação Profissional tendo como suporte o Ensino Médio.

O processo de gestão de políticas implica no ato e na possibilidade de gerir uma política já formulada ou demandar ações para criação de outras. Cury (2001) ao buscar a etimologia da palavra gestão diz que encontrou sua origem no verbo latino *gestum, gerere, gestatio* que têm como definição: carregar, executar e gerar. Com esse sentido, o significado do termo gestão em avaliação de políticas públicas pode ser usado no estabelecimento de mudanças, bem como no rompimento de algumas estruturas organizadas: políticas, econômicas ou sociais, seria a condução processual da política. (CARVALHO; SILVA; BARBOSA, 2013).

Assim sendo, entendemos gestão de políticas como uma forma de fazer a dinâmica organizacional da política; sistematizando e relacionando os aspectos de planejamento, tomada de decisões, resolução de conflitos e participação social. Isto é, a gestão de políticas públicas constitui-se de ações e medidas direcionadas ao funcionamento, organização, desempenho, acompanhamento e avaliação das políticas. (COHEN; FRANCO, 2008).

O processo de gestão, o monitoramento e a avaliação, assim compreendidos, são elementos decisórios durante a implementação das políticas públicas. De acordo com Dias (2012), o monitoramento corresponde à observação e aos

registros regulares das atividades do projeto ou programa, acumulando informações ao longo dos processos. Nessa perspectiva, o monitoramento, nas políticas públicas, corresponde às estratégias políticas capazes de fomentar a avaliação de experiências emancipatórias, desde que, no processo, seja integrada a participação de diferentes sujeitos e segmentos sociais. (SOUZA, 2009).

Na gestão de políticas públicas, o processo de formulação representa a síntese de anseios, lutas e embates políticos de diferentes setores. No processo de formulação das políticas, são definidos os objetivos, público alvo e base legal, ganhando configurações que passam a caracterizar o tipo de política. Dessa maneira, o movimento para pensar o processo de gestão das políticas educacionais ocorre por meio de “[...] luta pela não conformação desse pensamento pretensamente hegemônico que as políticas educacionais vêm sendo planejadas, executadas e avaliadas, nas últimas décadas”. (SOUZA, 2009, p. 19).

Os processos de formulação e gestão de políticas públicas tem sido orientados pelas seguintes fases: identificação de assuntos; formulação de problemas; levantamento das necessidades; fixação de objetivos; criação de opções; intervenção; e, avaliação das ações. Cabe registrar que, ao analisar uma política,

é necessário examinar as agências formadoras de políticas, as regras para tomada de decisão, as interrelações entre as agências e os formuladores, bem como os agentes externos que influenciam o seguimento das decisões. (SILVA, 2000, p. 02).

Além dessas fases que acompanham o processo de formulação e gestão de uma política pública, existe também a necessidade de analisar elementos implícitos que influenciaram ou determinaram o rumo de uma política. No processo de formulação, as políticas públicas ganham forma e estatuto e recebem tratamentos formais mínimos. Nessa fase, são estabelecidas e definidas metas, objetivos e recursos para a política ou programa. (SANTOS, 2010). Ainda nesse processo de formulação, a presença dos formuladores oficiais e não oficiais

ganham destaque nos embates e disputas por projetos políticos, pois cada formulador busca imbricar suas concepções e interesses na formulação da política. Os formuladores oficiais estão amparados por direitos constitucionais para a ação, por serem dos poderes Executivo, Legislativo, Judiciário e de Agências Administrativas. Já os formuladores não oficiais são compostos por grupos de interesses, agências de influências e opinião pública. Assim, na “formulação é importante observar como uma proposição é escolhida entre outras alternativas e quais problemas interessam aos formuladores e quais serão descartados”. (SILVA, 2000, p. 2). Nessa dinâmica de escolhas, passa a ser definida a agenda política, representando o momento em que as questões públicas surgem e ocorre o estabelecimento de prioridades. Neste processo de determinação da agenda política do Brasil, entre 2003 a 2010, foi instituído o Programa Brasil Profissionalizado, visando estimular o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Existe um consenso entre os representantes e formuladores de políticas sobre a ênfase necessária ao processo de gestão, implementação, monitoramento e avaliação de programas governamentais. Isso porque a explicação do sucesso ou insucesso das agências governamentais para atingir os objetivos e as metas estabelecidos no desenho das políticas e programas depende do acompanhamento dessas fases. (SILVA, 2014). Sendo assim, são necessárias avaliações das políticas tendo como parâmetro um modelo científico de análise.

Nesse sentido, Melo (2009) ainda acrescenta que no processo de gestão de políticas públicas o monitoramento e a avaliação não podem ser considerados apenas como uma prática ou exercício institucional sem interesses. Devem ser pensados como processos entendidos como práticas carregadas de valores e noções sobre a realidade social partilhada, daí advém a preocupação com o processo de implementação.

Dessa maneira, não basta planejar a formulação de uma política pública, pois se faz necessário que, no processo de gestão, sejam traçadas e sistematizadas as formas de monitorar e avaliar. Assim sendo, para serem adequados o monitoramento e a avaliação devem deixar claros os propósitos almejados pelo

sistema e pelo uso das informações geradas, bem como os mecanismos adotados para a realização da atividade. (SILVA, 2014). Na análise de políticas públicas, o processo de monitoramento apresenta-se:

Como um requisito imprescindível para o exercício da avaliação que se pretenda um instrumento de gestão. Quem monitora, avalia. Quem avalia, confirma ou corrige, exercendo o poder de dirigir conscientemente uma ação determinada. Nessa concepção, o monitoramento como um processo de acompanhamento de objetivo e metas alcançadas e os indicadores têm de refletir as práticas de excelência e as ações significativas para uma gestão. (JOHNSON; SILVA, 2014, p. 118).

Para os autores citados, existe uma intrínseca relação entre monitoramento e avaliação, posto que ambos favorecem o processo de gestão e acompanhamento de políticas públicas, pois os resultados da avaliação direcionam e redirecionam os rumos das ações. Vale frisar que, em alguns casos, são apresentados e usados apenas como mecanismos para apontar falhas das políticas. Todavia, “a princípio, qualquer programa merece e deve ser monitorado e avaliado, uma vez que o monitoramento e a avaliação visam melhorar seu desempenho e maximizar a utilização de recursos públicos. (SILVA, 2014, p. 30). Neste sentido, ambas as ações funcionam como prestação de contas públicas.

Dentro dessa perspectiva, os processos de monitoramento e avaliação possibilitam acompanhar se as finalidades e metas previstas no processo de formulação e gestão da política estão sendo atingidas, e se ainda se faz necessária uma reorganização para se inserir novas estratégias para desenvolvimento do programa, dos projetos e/ou ações.

O Quadro 01 apresenta alguns critérios necessários ao processo de monitoramento e avaliação.

Quadro 01 - Quadro de monitoramento e avaliação de políticas públicas

PROCEDIMENTOS	CARACTERÍSTICAS
1 Características e critérios de monitoramento e avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenho do monitoramento e avaliação; 2. Período de realização; 3. Instrumentos e técnicas de coleta de dados; 4. Métodos de análise; 5. Sugestões para avaliações posteriores; 6. Anexo documental e base de dados.
2 Organização dos resultados de monitoramento e avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Questões centrais objeto do monitoramento e avaliação; 2. Breve descrição do Programa; 3. Principais resultados do monitoramento e avaliação; 4. Implicações para o desenvolvimento do programa; 5. Recomendações de políticas ou de ação administrativa.

Fonte: Elaboração dos autores deste trabalho (2016).

Assim sendo, identificar e estabelecer, no processo de gestão de uma política, as estratégias que serão usadas durante o monitoramento e avaliação das políticas públicas permite correções e inserção de outras estratégias para a construção de rumos de uma política. Por essas razões, requer estabelecer um processo sistematizado da proposta de monitoramento.

Convém enfatizar que, apesar do monitoramento e da avaliação serem mencionados de forma concomitante, eles são processos diferentes, pois “são processos complementares, mas a avaliação vai além, na medida em que verifica se o plano originalmente traçado está efetivamente alcançando as transformações que pretendia, subsidiando a definição de política pública”. (SANTOS, 2010, p. 7). Enquanto o monitoramento está voltado para a perspectiva de acompanhar e apontar alguns resultados, a avaliação possibilita identificar

possíveis falhas e/ou mudanças da realidade atendida pela política.

Para Flexor e Leite (2007) o processo de avaliar pode delinear-se como uma atividade normativa, individual ou coletiva. Para tanto, são necessários:

Critérios de avaliação que nos permitam dizer se e porque uma política é preferível à outra. Na medida em que envolve princípios políticos, cuja relevância é dada por sua conexão com alguma concepção de Bem-Estar humano, e as prioridades a serem observadas entre eles, a análise de avaliação terá sempre um caráter complexo e controverso. (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 107).

Na construção da avaliação, é atribuição dos avaliadores estabelecer e justificar quadros de referências, valores e normas, para, assim, atribuir critérios de avaliação. Nessa linha de reflexão, o Decreto nº 6.302/2007, no Art. 7º, estabelece por meio do Ministério da Educação, a coordenação, implantação, acompanhamento, monitoramento, supervisão e a avaliação do Programa Brasil Profissionalizado. (BRASIL, 2007). Por essa razão, discutimos no próximo tópico os resultados do monitoramento do Programa em avaliação apresentados nos relatórios de gestão dos exercícios de 2009 a 2013. (SETEC/MEC).

4. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO (2009 a 2013)

Neste tópico, a discussão pauta-se nos resultados do monitoramento do Programa Brasil Profissionalizado presentes nos relatórios de gestão dos exercícios dos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 da SETEC/MEC.

Assim, destacamos na discussão do material os resultados do Programa relacionados aos indicadores:

- a) evolução das obras;
- b) distribuição regional das obras;
- c) vagas para curso de formação;

- d) oferta de matrículas;
- e) matrículas realizadas.

O processo de monitoramento é condição indispensável durante a implementação de uma política ou programa, pois permite acompanhar e analisar por meio dos indicadores se as ações que estão sendo desenvolvidas têm desencadeado mudanças nas estruturas sociais para as quais a política foi pensada.

No tocante aos indicadores, este trabalho, parte da compreensão de que “indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente.” (JANNUZZI, 2005, p. 138). No caso dos indicadores relacionados à educação, eles possibilitam formular avaliações sobre aspectos essenciais do funcionamento dos sistemas educativos. (SOLIGO, 2012).

No caso da gestão do Programa Brasil Profissionalizado, define-se como objetivo a necessidade de ampliação da oferta da Educação Profissional e expansão da rede estadual de ensino. (SETEC/MEC, 2013). Assim sendo, a Secretaria propõe projetos e programas para atender às necessidades e demandas da sociedade que evocam o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Após estabelecer o objetivo, a SETEC/MEC estabelece os indicadores institucionais destacando:

- a) indicadores de oferta (percentual de matrícula, percentual de concluintes e número de trabalhadores certificados);
- b) indicadores de qualidade (servidores capacitados, infraestrutura e assistência estudantil);
- c) indicadores de impacto (percentual de egressos inseridos no mercado de trabalho).

Esses indicadores foram monitorados no processo de implementação do Programa Brasil Profissionalizado e

apresentados no Relatório de Gestão do Exercício²⁶ da SETEC/MEC. O Relatório de Gestão é uma das estratégias usadas pela SETEC/MEC para monitorar e tornar público os resultados das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional, sendo apresentado aos órgãos de controle interno e externo como forma de prestação de contas anual. Essa necessidade de construção e divulgação dos indicadores sociais está ligada diretamente às atividades de planejamento governamental no processo de formulação e avaliação de políticas públicas que requerem transparência pública daquilo que tem financiamento público. (JANNUZZI, 2005).

Para construção do Relatório, a SETEC/MEC contratou cinco consultores especialistas para desenvolverem estudos relativos à execução dos convênios firmados entre 2008 e 2013. (SETEC/MEC, 2014). No processo de monitoramento foram observados os seguintes pontos:

- i) A execução física e financeira das ações de infraestrutura e de aquisição de recursos pedagógicos;
- ii) A análise da oferta de cursos e matrículas previstos quando da celebração da parceria;
- iii) Lançamento das vagas ofertadas e das matrículas realizadas no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC;
- iv) Análise das solicitações de cursos de formação solicitados pelas unidades federativas em 2014. (BRASIL, 2014, p. 45).

Na sistematização da SETEC/MEC, o procedimento referente ao monitoramento aconteceu também pela contratação de profissionais com formação para realização da sistematização dos dados presentes no SISTEC/MEC. O Relatório ainda afirma que os estudos servirão como subsídios para melhorar a execução do Programa, com diagnóstico das

²⁶ Relatório de Gestão constrói seus resultados com base nos dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação. (SIMEC/SETEC/MEC).

principais dificuldades encontradas por Estado e por região do país. (BRASIL, 2014).

Ao analisarmos os Relatórios, em uma perspectiva global, percebemos que os Relatórios não apresentam uma estrutura padrão para divulgação dos resultados. Isso dificulta a avaliação de implementação com base nos resultados encontrados sobre o Programa Brasil Profissionalizado, pois cada relatório apresenta um foco diferente na exposição dos resultados à SETEC/MEC.

Vale acrescentar que, além do processo de gestão de políticas públicas, a fase de monitoramento e avaliação é condição substancial para se obter bons resultados da política, posto que ela favorece a percepção de mudanças ou transformações dos contextos para os quais foi direcionada. (CHAVES, 2014). Daí advém, a necessidade de padronização de seus instrumentos de monitoramento visando melhor compreensão do que está sendo executado.

Contudo, foi-nos possível verificar que essa atividade de monitoramento realizada no Programa Brasil Profissionalizado segue alguns critérios de sistematização apresentados por Silva (2012), que coloca como pontos eminentes do monitoramento: definir período de realização, anexo documental, base de dados e desenho do monitoramento. Por outro lado, os critérios referentes aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, métodos de análise e sugestões para avaliações posteriores não são socializados no Relatório de Gestão do Exercício de 2013.

O Quadro 02 apresenta as principais metas, execuções e objetivos contemplados pela gestão do Programa nos exercícios de 2009 a 2013.

Quadro 02 - Metas e execuções do Programa Brasil Profissionalizado (2009-2013)

ANO	METAS	AÇÕES	OBJETIVOS CONTEMPLADOS
2009	I) Elaborar 27 planos Estaduais de expansão da EPT de nível técnico; II) Construir 50 escolas técnicas de nível médio; III) Ampliar e reformar 200 escolas de Ensino Médio; IV) Repassar R\$ 400.000.000,000 aos Estados conveniados.	I) Construção de 23 planos estaduais de expansão da EPT de nível técnico; II) Construção de 83 escolas técnicas de Ensino Médio; III) Ampliação e reformas de 304 escolas de Ensino Médio; IV) Repasse aos Estados de R\$ 720.236.569,03 milhões; V) Foram beneficiados 252.249 alunos.	I - Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; VIII - Fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.
2010	I) Atender à disponibilidade de espaço para recebimento de laboratórios	I) Distribuição de 630 laboratórios científicos e tecnológicos; II) Apoio pedagógico às secretarias estaduais de educação em 24	I - Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira; V - Contribuir para a construção de novo modelo para o ensino

	<p>conveniad os; II) Monitorar e executar os convênios do Programa;</p> <p>III) Destinado s R\$ 56 milhões para recursos didáticos;</p> <p>IV) Destinado s R\$ 20 milhões para formação de profissiona is da EPT.</p>	<p>unidades federadas;</p> <p>III) Análise e aprovação de planos estaduais de expansão da rede física de EPT.</p>	<p>médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional.</p>
2011	<p>I) Disponibilizar espaços para recebimen to de laboratóri os;</p> <p>II) Ofertar formação continuad a aos gestores</p>	<p>I) Investimentos de R\$ 2 bilhões em assistência aos Estados;</p> <p>II) Estabeleceu 201 convênios com as escolas;</p> <p>III) Ampliou e reformou 546 escolas;</p> <p>IV) Investimento de R\$ 180 milhões em</p>	<p>I - Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;</p> <p>VIII - Fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.</p>

	da rede estadual; III) Monitorar a execução dos convênios.	recursos pedagógicos; V) Ofertou 1.000 vagas para formação de profissionais da EPT.	
2012	I) Ofertar 90.563 mil matrículas em cursos técnicos; II) Finalizar 250 ampliações ou reformas de escolas; III) Construção de 1088 laboratórios; IV) Ofertar 200 vagas em curso de formação em EPT.	I) Realizou 79.770 mil matrículas em cursos técnicos; II) Finalização de 75 ampliações/reformas de escolas; III) Entregou 245 laboratórios; IV) Realizada avaliação em 16 escolas do Programa Brasil Profissionalizado	II - Desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos; IV - Fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

2013	<p>I) Realizar 172.321 matrículas nos cursos técnicos;</p> <p>II) Ampliar ou reformar 204 escolas;</p> <p>III) Ofertar 850 vagas (especialização/ mestrado);</p> <p>IV) Finalizar 40 construções escolas técnicas de nível médio;</p> <p>V) Instalar 2.006 laboratórios educacionais.</p>	<p>I) Ingressou 70 mil alunos em cursos técnicos;</p> <p>II) Foram finalizadas 90 ampliações e reformas;</p> <p>III) Formação de 1.200 professores (especialização/ mestrado);</p> <p>IV) Foram finalizadas a construção de 13 escolas;</p> <p>V) Cancelamento de 74 obras que ainda estavam em planejamento.</p>	<p>II - Desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;</p> <p>IV - Fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p>
-------------	---	---	---

Fonte: Elaboração dos autores deste trabalho (2016).

Vale registrar que o fato de as ações contemplarem alguns objetivos não significa sua realização plena basta, para isso, comparar a meta com a ação.

Em 2009, percebemos que algumas metas foram superadas nas ações executadas, sendo apresentado um aumento no número de escolas construídas, reformas ou ampliações e na destinação de recursos. Contudo, em relação às metas estabelecidas, as ações realizadas indicam uma

diminuição na elaboração dos Planos Estaduais de expansão da Educação Profissional e Tecnológica de nível técnico, pois estava previsto a criação de 27 planos e, nesse ano, apenas 23 planos foram finalizados. Outros dados importantes referem-se aos repasses, pois há um descompasso entre o que foi previsto nas metas e o que foi repassado. Inicialmente, foi previsto o repasse de R\$ 400.000.000,000 sendo que os estados conveniados só receberam R\$ 720.236.569,03 milhões.

Essas propostas, de acordo com o § 1º (Art. 3º) do Decreto nº 6.302/2007, acompanhariam o diagnóstico do Ensino Médio contendo: descrição dos projetos pedagógicos, orçamento detalhado por item de dispêndio e cronograma de atividades. (BRASIL, 2007c). É importante destacar as ações implícitas existentes no ato de adesão ao Plano, pois disputas e embates políticos permeiam essa aceitação. De modo geral, “a elaboração de um plano sem ampla consulta e debate com as entidades científicas e sindicais do campo educacional – as quais tiveram reconhecidamente presença destacada nos debates e na elaboração de projetos educacionais nas últimas décadas no Brasil”. (CAMINI, 2010, p. 539).

Em 2009, a maior parte dos Estados, quando aderiram ao Programa, estava sob a égide de governos pertencentes à base do governo federal, favorecendo assim, o movimento de adesão à política. Portanto, ocorreu uma mobilização favorável, posto que “o processo de adesão mostrou-se extremamente bem-sucedido, chegando a 2014 com a adesão de 26 dos 27 estados brasileiros, sendo que 18 destes aderiram ainda no primeiro ano de implementação da política pública”. (VIANA, 2014, p. 76).

Nesse sentido, as ações desenvolvidas, em 2009, contemplaram os objetivos de expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira, bem como fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.

Em 2010, as metas estão estruturadas seguindo os aspectos mais generalistas. Por outro lado, foram apresentados os dados que incidem sobre as execuções e dispõem de resultados fechados. Sendo assim, foram realizadas a distribuição de 630 laboratórios científicos e tecnológicos e

apoio pedagógico às Secretarias Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia em 24 unidades federadas. Essas ações aconteceram com o intuito de expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação, contribuindo para a construção de um novo modelo para o Ensino Médio fundado na articulação entre formação geral e Educação Profissional como previsto na formulação do Programa.

Entretanto, ao analisarmos os resultados de 2010, observamos uma redução das ações empreendidas em relação ao ano anterior. Com base nesse fato, inferimos que dois elementos podem ter influenciado os resultados de implementação do Programa Brasil Profissionalizado. O primeiro seria pelo contexto social e político em que se encontrava o Brasil, visto que era ano de eleições presidenciais. O segundo, por ser o ano que antecedeu à criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), anunciado como uma política de Educação Profissional mais ampla e que integraria²⁷ 30 outras iniciativas governamentais nessa área. (CASTIONI, 2013).

No ano seguinte, em 2011, o Programa Brasil Profissionalizado passa, então, a integrar o conjunto de ações do PRONATEC. Neste contexto de mudanças, as ações previstas seguem um caráter mais generalista assemelhando-se ao que ocorrera no ano anterior. Entretanto, consideramos que fazer o monitoramento de uma política em implantação entremeada com outra, também em implantação, em um universo amostral do tamanho do Brasil, é uma tarefa de difícil decifração. Dizemos isso porque consideramos que o público-alvo a ser atendido, os espaços de atendimento e os recursos humanos implicados em ambas podem ser os mesmos.

Assim sendo, as metas propõem a disponibilização de espaços para recebimento de laboratórios e oferta de formação continuada aos gestores das Redes Estaduais. Já sobre as

²⁷ Com isso, o PRONATEC passou a ser composto pelo conjunto de iniciativas: Expansão da Rede Federal, Programa Brasil Profissionalizado, Rede E-Tec Brasil, Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, Fies Técnico e Empresa e Bolsa-Formação. (BRASIL, 2014).

execuções, o Relatório apresenta resultados mais específicos registrando que, no ano de 2011, 546 escolas foram reformadas ou ampliadas e que foram ofertadas 1.000 vagas para formação de profissionais da EPT. Com essas ações, foram contemplados os objetivos de expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação, bem como fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio, em convênio com o PRONATEC. Dessa forma, se confirma nossa análise anterior.

Vale destacar que a meta direcionada para curso de formação tinha como público-alvo os gestores das Redes Estaduais. Contudo, durante a implementação foi aberta a oferta para profissionais que atuam na Educação Profissional de todas a Redes de Ensino. Consideramos que o processo de formação para atuar na Educação Profissional é decisivo diante da atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional e que, em consonância com Machado (2011), favoreceria uma expansão que engloba qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local. .

Em síntese, os resultados apresentados pelo Relatório de 2011 sobre a implementação do Programa não indicam o número de matrículas, como apresentado nos anos de 2009 e 2010. Portanto, consideramos que o Programa nesse período focou suas ações no processo de reestruturação e ampliação da Rede Estadual de Ensino em seus aspectos físicos. (SETEC/MEC, 2009; 2010; 2011). Todavia, como se trata de Ensino Médio Integrado, Concomitante e Oferta Subsequente subentendemos que havia matrícula em 2011, que, no entanto, só vai aparecer no Relatório de Gestão do Exercício 2011-2013 – SETEC/MEC.

No ano de 2012, a SETEC/MEC reforça o objetivo de fomentar a expansão das Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica para contribuir com a melhoria da Educação Básica pública ampliando as oportunidades de formação profissional. (BRASIL, 2013). As ações desenvolvidas, em 2012, apontam para uma diminuição significativa dos resultados em relação às metas. Nesse caso, destacam-se os resultados referentes à meta de construção de 1.088

laboratórios, cujo cumprimento ficou bem aquém do esperada, com a construção de apenas 245 laboratórios, apresentando um atraso na entrega de 843 laboratórios. Algumas dificuldades enfrentadas na implementação da proposta são decorrentes dos entraves para a realização das compras, aquisição de mobiliário, equipamentos e o tempo de espera na instalação dos laboratórios. (NASCIMENTO, 2012).

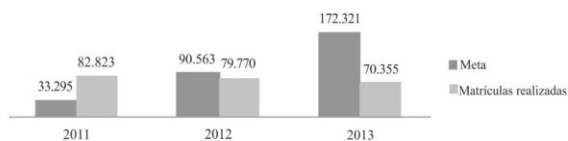
No processo de implementação do Programa Brasil Profissionalizado, fortalece-se o discurso de expansão da Educação Profissional nas esferas estaduais. Contudo, é válido chamar a atenção para os discursos da democratização do acesso em curso, pois elementos como condições objetivas de vida das famílias, aparelhamento do sistema educacional, infraestrutura de laboratórios, professores qualificados e condições de trabalho para os docentes são condições indispensáveis no processo de expansão. (FRIGOTTO, 2010).

O Relatório de Gestão do Exercício de 2013 apresentou uma nova forma para socialização dos resultados, optando por uma estrutura em gráficos que mostram os resultados dos indicadores sobre o Programa, com destaque para a expansão da oferta de cursos técnicos de nível médio, as matrículas realizadas e as reformas ou ampliações das escolas.

Por essa razão, salientamos que, para o monitoramento e avaliação de políticas públicas, há a necessidade de uma padronização mínima do que será objeto de análise desde a formulação, para se evitar relatório de dados de implantação com informações que impossibilitem uma análise substancial da execução para se atingir as metas.

No Gráfico 01, a SETEC/MEC situa o número de vagas ofertadas e matrículas realizadas para os cursos do Programa Brasil Profissionalizado, no período de 2011 a 2013.

Gráfico 01 – Vagas ofertadas e matrículas realizadas por meio do Programa Brasil Profissionalizado (2011-2013)



Fonte: Relatório de Gestão do Exercício de 2013 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC, 2014).

Observamos, no Gráfico 01, que, embora o Relatório de Gestão do Exercício seja referente ao ano de 2013, nele também constam metas e execuções dos anos de 2011 e 2012. Dessa maneira, possibilita uma análise comparativa das ações e resultados do Programa nos referidos anos.

Nesse sentido, o Relatório de Gestão do Exercício de 2013 traz resultados sobre as metas e execuções de 2011, tratando do número de vagas ofertadas e matrículas realizadas. Salientamos que esse dado é apresentado apenas neste Relatório de 2013, como já afirmamos.

Nos resultados de matrículas de 2011, identificamos uma diferença entre as vagas ofertadas e as matrículas realizadas, pois foram ofertadas 33.295 vagas e as matrículas realizadas somam um total de 82.823, representando uma diferença de 49.528 mil além do previsto.

Com isso, registrou-se uma ampliação do acesso dos jovens à Educação Profissional por meio da implantação do Programa Brasil Profissionalizado. Mas, é necessário lembrar que, esses dados podem estar vinculados às matrículas do PRONATEC, o que denotaria aquelas dificuldades já salientadas por nós, qual seja, do monitoramento de duas políticas direcionadas para o mesmo público-alvo, sem padronização de instrumentos de avaliação.

Todavia, é preciso lembrar que não basta dispor do acesso para garantir formas de permanência com qualidade

social em educação. No Brasil, tem ocorrido a disseminação de um movimento social apenas em prol da expansão quantitativa das matrículas. Nessa perspectiva, o ponto de vista quantitativo tem sido permeado pelo dilema entre a necessidade de universalização e as condições reais para sua realização. (SIMÕES, 2010).

Nos anos seguintes (2012/2013), diante dessa diferença, entre a oferta e a procura, o Programa decide ampliar o número de vagas ofertadas. Assim, em 2012, foram ofertadas 90.563 vagas, mas apenas 79.770 matrículas foram realizadas, deixando de ser realizadas 10.793 inscrições das vagas ofertadas nos cursos técnicos de nível médio. Já em 2013, os resultados de matrículas realizadas também não preencheram as 172.321 vagas ofertadas, pois só houve 70.355 matrículas, assim sendo, 101.966 vagas não foram ocupadas.

Consideramos que, a meta de matrículas foi sendo ampliada, a cada ano, quase que duas vezes a mais em relação ao número de matrículas realizadas no período anterior. Essa ampliação se deu sem considerar que deveria ter sido feita uma consulta aos indicadores que apontam demandas para a Educação Profissional, como por exemplo, os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o que gerou uma sobra de mais de 100 mil vagas. Esse dado é preocupante, pois há nele a confirmação de diagnóstico não realizado e de desrespeito às metas e finalidades do Programa. Mas, por outro lado, verificamos o que vimos chamando a atenção sobre a complexidade do monitoramento e da avaliação de duas políticas voltadas para o mesmo universo de atendimento sem padronização de seus instrumentos.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O texto teve como objetivo avaliar as ações políticas desencadeadas para implementação do Programa Brasil Profissionalizado na busca de realizar a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Neste sentido, dentro de uma visão metodológica de avaliação, esse trabalho orientou-se pela

verificação do alcance de objetivos durante o processo de implementação do referido Programa.

Observamos que esse trabalho de avaliação da implementação do Programa Brasil Profissionalizado assume um caráter dialético, do ponto de vista metodológico, pois parte do princípio de que é necessário criar instrumentos de crítica e apreensão das contradições da linguagem e análise dos significados a partir das práticas sociais.

Entre os resultados identificados nas análises dos relatórios de gestão dos exercícios de 2009 a 2013 da SETEC, destacam-se os indicadores: evolução das obras, distribuição regional das obras, vagas para os cursos de formação, oferta de matrículas e matrículas realizadas. Assim sendo, percebeu-se, por meio dos indicadores monitorados, que alguns objetivos foram atingidos parcialmente, podendo citar como exemplo o objetivo de expandir o atendimento, visto que ocorreu sobra de vagas. Nesse caso, o Programa apresentou aumento na oferta de matrícula e queda no número de matrículas realizadas e dificuldades para finalizar as obras iniciadas nas escolas públicas, ocasionadas, principalmente, pelo próprio processo de gestão da política. Isto dentro de uma análise substantiva em contexto apresenta-se como uma contradição na implementação dessa política.

É necessário também considerar que, apesar dos relatórios apresentarem informações referentes à metodologia usada em sua elaboração, não especificam as técnicas, métodos e fontes usados na coleta dos dados, embora esses elementos sejam importantes quando se propõe a monitorar uma política ou um programa.

Entende-se que documentos oficiais como os relatórios de gestão da SETEC/MEC (BRASIL, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013) e o Decreto n° 6.302/2007 podem ser usados em pesquisas que visam avaliar políticas ou programas, partindo-se da premissa de que a avaliação é uma etapa indispensável à concepção e implementação de políticas públicas no Brasil, pois possibilita identificar se as metas traçadas, inicialmente, estão sendo cumpridas ou se são necessárias outras estratégias para viabilizar o resultado dos objetivos estabelecidos.

A avaliação dos relatórios nos permite reconhecer que a implementação do Programa Brasil Profissionalizado vem ocorrendo mediante diferentes contextos sociais/locais, políticos e econômicos que influenciaram os resultados da política, conforme a avaliação realizada. Contudo, chamamos a atenção mais uma vez para questões como a falta de diagnóstico local e global, o monitoramento não controlado para fornecer informações necessárias à avaliação da política em análise e a apresentação de relatórios descontínuos sem articulação entre as metas já realizadas e as não realizadas, para que uma análise de implementação pudesse ocorrer de forma mais substancial. Isso favoreceria o controle público e social da política.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Márcio Adriano. **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. 215 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.302/2007** – Institui o Programa Brasil Profissionalizado, Brasília, 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 02 mai. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2009**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Brasília, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064>. Acesso em: 10 abri. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Diretoria de Articulação Especiais. **Nota Técnica/ 2010/06/2010**. Programa Brasil Profissionalizado, Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Brasília, 2011.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064>. Acesso em: 10 abri. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064. Acesso em: 10 abri. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. **Institui o PRONATEC**. Disponível em: http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf. Acesso em: 13 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064>. Acesso em: 10 abri. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064>. Acesso em: 10 abri. 2014.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Minas Gerais. v.26, n.3. p.535-550, set./dez, 2010.

CARVALHO, Maria Teixeira Lima; SILVA; Maria Sandra Montenegro Leão; BARBOSA, Márcia. O papel do gestor e coordenador pedagógico na escola: o olhar de candidatos a um curso Latu Sensu do DAEPE-UFPB. *In*: MACHADO, Laêda Bezerra; CARVALHO, Liliâne Maria Teixeira Lima. (Org.). **Gestão e Políticas Educacionais**: abordagens em diferentes contextos. Recife: Ed. Universitária da UFPB, 2013.

CASTIONI, Remi. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Sociais e Humanas**, Santa Maria. v. 26. n. 01. p. 25-42. jan./abr. 2013.

CHAVES, Helena Lúcia Augusto. Avaliação e políticas públicas: entre a estratégia governamental e a agenda do capitalismo contemporâneo. *In*: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. (Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: Universitária da UFPE, 2014.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS, Darli de Souza. Monitoramento. *In*: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

FLEXOR, Georges; LEITE, Sergio. Análise das Políticas Públicas: Breves Considerações Teórico-Metodológicas. *In*: E. N. Fatima *et al.* (Org.). **Mundo Rural IV**: Configuração Rural-Urbano: Poderes e Políticas. Rio de Janeiro, Mauad, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação Profissional e**

Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HÓFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 55, n. 21, p. 30-41, nov. 2001.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, v: II, n. 56, p. 137-160 Abr/Jun 2005.

JOHNSON, Guilherme Alfredo; SILVA, Marcos Antonio. Avaliação de políticas públicas: desafios latino-americanos. *In*: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. (Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes praxis**. Recife: Universitária da UFPE, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 32, p. 689-704, 2011.

MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz; SORDI, Mara Regina Lemes. Metodologia de avaliação de implementação de programas e políticas públicas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 93-111, jan./abr. 2013.

MELO, Marcus André. A Avaliação de Políticas e de Programas Sociais: tendências do debate. *In*: RICO, Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de Políticas Sociais:** uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As Políticas Públicas em Educação e a Pesquisa Acadêmica. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PAESE, Cláudia Regina; AGUIAR, Anne Adelle Gonçalves. Revisitando os conceitos de formulação, implementação e avaliação de políticas e programas sociais no Brasil. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012.

SANTOS, Maria das Graças. Políticas públicas: contribuições para o debate. *In*: KANAANE, Roberto; FILHO, Alécio Fiel; FERREIRA, Maria das Graças. (Org.). **Gestão Pública: planejamento, processos, sistemas de informações e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: *Cengage Learning*, 2012.

SILVA, Ionara Ferreira. O processo decisório nas instâncias colegiadas do SUS no Estado do Rio de Janeiro. 100f. **Dissertação** (Mestrado em Saúde) Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública: 2000.

SILVA, Pedro Luiz Barros. Possibilidades metodológicas para avaliar sistematicamente programas governamentais: reflexões a partir da experiência latino-americana. *In*: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. (Org.). **Avaliação de políticas públicas em múltiplos olhares e diferentes práxis**. Recife: Universitária da UFPE, 2014.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. *In*: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Estudos em**

avaliação educacional, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai./ago. 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. *In*: CARVALHO, José Albertino Lordêlo; DAZZANI, Maria Virginia. (Org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p.

VIANA, Cláudia Ferreira de Maya. A coordenação federativa no Programa Brasil Profissionalizado. 2014. 176f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

AVALIAÇÃO DE IMPACTOS DO PROEJA NO IF SERTÃO-PE

Antonio Marcos da Conceição Uchoa

IF Sertão-PE – auchoa3@yahoo.com.br

Márcio Adriano de Azevedo

PPGEP/IFRN – marcio.azevedo@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Faz-se necessário, antes de qualquer coisa, reconhecer que historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não tem assumido lugar privilegiado nas políticas educacionais no país.

Porém, nas duas últimas décadas (1990-2010), muito se tem feito na tentativa de colocar a EJA nas agendas públicas²⁸ (Arroyo, 2007, p. 20). Mas, mesmo assim, constata-se que boa parte das ações é orientada ao combate ao analfabetismo ou à inserção precária e inicial no Ensino Fundamental, mais recentemente, no Ensino Médio e, mais recentemente ainda, na sua articulação com a Educação Profissional.

A partir de mudanças recentes nos setores produtivos e nas relações comerciais no Brasil, é que as políticas educacionais têm assumido caráter diferente do que

²⁸ Diga-se de passagem que, praticamente todas as ações orientadas para o estabelecimento da EJA como política pública educacional, são oriundas de pressões dos movimentos sociais, ONGs, associações, movimentos de base (especialmente do campo), universidades e os Fóruns de EJA espalhados pelo país. A relação entre sociedade civil e governo, no tocante às políticas em EJA, sempre foi tensa.

historicamente assumiram. Isso se deve a vários fatores, dentre alguns dos mais importantes, estão, o fenômeno da globalização, as várias mudanças pelas quais tem passado o modo de produção, no país e no mundo, e as conjunturas e cenários historicamente formados.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado no ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.478/2005 e redimensionado, no ano seguinte, pelo Decreto nº 5.840/2006. Durante os primeiros anos de existência do PROEJA suas matrículas se concentraram na Rede Federal de Educação Profissional, *locus* inicial de sua implantação. A Rede Federal de Educação Profissional era conhecida nacionalmente, à época da implantação do PROEJA, por sua excelência na formação e qualificação profissional, por seus quadros de professores com alta qualificação acadêmica e pela rigorosa seleção de estudantes que lá existia.

Com a gênese do PROEJA, os então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram obrigados, por meio do decreto que criou o Programa, a ofertar matrículas da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA, com o mínimo de 10% de suas vagas de ingresso a cada ano reservadas para esse público, o que, de acordo com Moura (2006, p. 64), gerou conflitos na Rede. Não houve um entendimento significativo da importância do PROEJA para o fortalecimento das ações educacionais e de inclusão, por parte de muitos gestores e professores que atuavam nos então, CEFETs. (CASTRO; VITORETTE, 2008. p. 08).

No CEFET Petrolina, localizado no interior do Estado de Pernambuco, hoje, IF Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), não foi diferente. O PROEJA trouxe demandas diversas que mexeram com os tempos e espaços da instituição. Gerou funcionamento de determinados espaços no turno noturno, a abertura de outros, a dinamização de espaços pouco frequentados, o questionamento acerca do funcionamento dos horários e, em decorrência disso, revisões constantes, das matrizes curriculares, das metodologias, das avaliações, do

próprio processo de seleção dos estudantes, dentre outros. Como aponta Santos (2010, p. 126, grifo no original), “O PROEJA traz, para dentro da escola, *trabalhadores concretos*, com suas demandas concretas”. Assim, uma das principais dificuldades na implantação e implementação do PROEJA foi compreender as características dos novos estudantes que estavam ingressando na Rede.

O aluno, a aluna do PROEJA não correspondem ao modelo moderno de aluno: estão fora da idade reconhecida como regular; evadiram ou nunca frequentaram escola; trabalham ou estão em busca de trabalho; adeptos de movimentos culturais como o hip hop, o funk; há muitas mulheres, chefes de suas famílias; existem aqueles com outras orientações sexuais, há os mestiços, os negros; as orientações religiosas são bem definidas em muitos casos; compõem múltiplas identidades em desordem, filiados a outras responsabilidades e demandas em relação à ordem do aluno em idade regular: com uma família nuclear para lhe sustentar, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico. (SANTOS, 2008, p. 01).

Estas características dos estudantes iam conformando situações de “desordem” (SANTOS, 2006), dentro da lógica de funcionamento estabelecida historicamente na Rede Federal de Educação Profissional.

Desse modo, havia um tensionamento permanente na relação entre instituição, docentes e estudantes. Tensionamento redimensionado muitas vezes pelas ausências constantes no PROEJA, como falta de docentes e falta de condições de permanência para os estudantes. Constituiu-se, assim, uma problemática que culminou com altos índices de reprovação e evasão. A partir da problemática apresentada, delineamos o problema de partida deste trabalho: diante dos problemas postos, quais seriam os impactos ou possíveis impactos da oferta do PROEJA no IF Sertão-PE?

No intuito de responder a essa questão, buscamos desenvolver o presente trabalho, tendo como objetivo geral: avaliar os possíveis impactos do PROEJA no Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (*Campus Petrolina*), compreendendo o período de 2006/2013, com enfoque nos princípios estabelecidos pelo Documento Base do PROEJA para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Nessa direção, tivemos, como objetivos específicos, a intenção de analisar duas especificidades, quais sejam: se os princípios do Programa, estabelecidos em seu Documento Base, foram implementados no *Campus Petrolina* e os tipos de impactos que possivelmente ocorreram com a implementação do PROEJA no IF SERTÃO PERNAMBUCANO. Para tanto, lançamos mão de duas questões orientadoras deste trabalho:

- a) Os princípios do PROEJA, estabelecidos pelo Documento Base para o Ensino Médio, foram implementados no *Campus Petrolina*, conforme o desenho original?
- b) os possíveis impactos do PROEJA no *Campus Petrolina* são coerentes com os princípios do Programa?

Nossa escolha pelo PROEJA, como objeto de pesquisa científica, justifica-se pelo reconhecimento da percepção da reorientação histórica do foco da EJA incorporando novos elementos que dizem respeito às questões atuais do mundo do trabalho, que antes tinham como foco, tão somente, as questões relativas à alfabetização e à inclusão “marginal” (MARTINS, 2009, p.32), promovidas nos acessos à educação básica.

Posto isso, fizemos a opção por uma abordagem sociocrítica da pesquisa, por entender que o conhecimento “[...] constrói-se sempre por interesses que partem de necessidades naturais da espécie humana e que se configuram por condições históricas e sociais” (VIEIRA, 2010, p.29). No contexto desta pesquisa, concordamos com Libâneo (2007, p.17), ao apontar que “[...] a organização escolar não é algo objetivo, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educacional [...]”. Assim, a perspectiva sociocrítica é orientada para uma compreensão crítica do mundo, e da relação do sujeito

com a sociedade, entendendo, inclusive, a existência de conjunturas políticas que se expressam por forças, muitas vezes, contraditórias. Tal compreensão (re)direciona as forças transformadoras da realidade.

2. A GÊNESE DO PROEJA

Ao se considerar que o primeiro pressuposto político da EJA é o direito à educação, essa educação deve ser oferecida sob variadas condições de ingresso e de permanência. Observe-se, também, que, pelas novas necessidades sociais e modificações do mundo do trabalho, fez-se imperativo, nesse cenário, a associação entre a educação de jovens e adultos e sua formação profissional, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 37, § 3º, “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

O Governo brasileiro, objetivando a integração entre três áreas distanciadas historicamente, a EJA, o Ensino Médio e a Educação Profissional, que fora instituída pela Portaria Nº 2.080, de 2005²⁹, lança, em 24 de junho de 2005 o Decreto Nº 5.478/2005, que, ratificando quase integralmente o Decreto 2.080/2005, cria, no âmbito das instituições federais de educação profissional, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O Decreto 5.478/2005, logo foi substituído pelo Decreto 5.840/2006, trazendo nova denominação ao Programa, que passou a ser Programa de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), gerando, desse modo, uma amplitude maior frente ao oferecimento e compreensão do PROEJA que foi

²⁹ A referida Portaria estabelecia, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, dos CEFET's, das Escolas Técnicas Federais (ETF's), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF's) e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETV's), as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA.

estendido para todos os sistemas públicos de ensino e para a Educação Básica, pois, no Decreto anterior, era restrito somente às instituições de Educação Profissional e Tecnológica e ao Ensino Médio.

Destaque-se que, após o lançamento do Decreto 5.478/2005, em virtude de discensos entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e as instituições de educação profissional e tecnológica e, além disso, de mudanças na própria gestão da Secretaria, o Governo Federal constituiu um Grupo de Trabalho (GT), formado por especialistas em EJA de algumas universidades brasileiras, representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), de Fóruns de EJA, dos CEFET's, das EAF's e das Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, que elaborou um Documento Base para o PROEJA, que orientasse sua implantação e fundamentação teórica, política, epistemológica e filosófica. O Documento foi lançado em 2007. Seu principal objetivo era o fortalecimento de “[...] uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007b, p. 33). O trabalho desenvolvido por este GT sinalizou para a necessidade de substituir o Decreto nº 5.478/2005 por uma proposta que ampliasse não só a compreensão acerca do PROEJA como seu atendimento e formas de oferta. Nesta perspectiva, o Governo lançou o Decreto 5.840, em 13 de julho de 2006.

A gênese do PROEJA, ao menos em sua concepção, não proporciona a reprodução do tipo de escola e formação concretizadas tanto na Educação de Jovens e Adultos quanto na Educação Profissional. Frigotto ainda esclarece, com relação ao Ensino Médio Integrado, que se trata de “[...] uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas”. (FRIGOTTO, 2010, p. 37).

Portanto, a associação entre a EJA, a Educação Profissional e a Educação Básica resultou em um novo caminho, como nos indica Moll (2010, p. 134), ao afirmar que

aproximar a Educação Profissional, a Educação Básica e a EJA, é “[...] produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo”. Entender a gênese do PROEJA é, também, compreender e reconhecer sua importância histórica na reorientação das políticas relacionadas à EJA, à Educação Profissional e à Educação Básica.

3. APONTAMENTOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE IMPACTOS

A literatura existente sobre avaliação de impactos comumente diverge em relação ao seu conceito. Também conhecida como avaliação de resultados ou até, avaliação global, optamos no bojo deste trabalho por adotar a nomenclatura de avaliação de impactos³⁰, tendo ainda a clareza de que há correntes teóricas que diferenciam impactos de resultado, como Bauer (2010), por exemplo.

As avaliações de impactos aparecem no contexto brasileiro, a partir da verificação de sucesso ou fracasso das políticas públicas. Para Figueiredo e Figueiredo (1986, p. 109) há dois aspectos básicos das decisões governamentais, no que diz respeito às políticas públicas. O primeiro é “gerar um produto físico, tangível e mensurável” e o segundo, “gerar um impacto, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões”.

Nesse sentido, compartilhamos o entendimento de Cohen e Franco (2013, p. 93-94) de que o

[...] impacto é a consequência dos efeitos de um projeto ou prática social. [...] o impacto pode ser medido em distintas unidades de análise: a do indivíduo ou grupo familiar, ou em distintos conglomerados societários (comunitário, regional, nacional).

Quando se fala dos impactos de uma política, refere-se a “[...] uma medida de desempenho da ação pública, ou seja, uma

³⁰ Tomando por base as obras de Figueiredo; Figueiredo (1986) e Cohen; Franco (2013).

medida em que a política atingiu ou não seus objetivos ou propósitos” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p.110). Na lógica da avaliação de impactos, há uma relação direta que liga a política ou programa e seus vários conjuntos de fatores,—aos seus resultados, e que “[...] a constatação de que ocorreram mudanças não é suficiente para concluir-se pelo sucesso do programa; é necessário demonstrar que elas não ocorreriam (total ou parcialmente) sem o programa” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p.115). Assim, partimos do entendimento de que uma avaliação de impactos tem como objetivo

[...] medir os resultados dos efeitos³¹ de uma política.[...] determinar se houve modificação; a magnitude desta modificação; quais segmentos afetou e em que medida; e quais foram as contribuições dos distintos componentes da política para lograr seus objetivos (CASTIONI, 1999, p.14).

O seu campo de interesse, portanto, perpassa pelos resultados oriundos das ações desenvolvidas por uma política ou programa.

Os impactos de uma política ou programa ainda podem ser divididos de acordo com sua natureza que, no dizer de Figueiredo e Figueiredo (1986), podem ser: impactos objetivos, que se referem à geração de mudanças quantitativas nas condições de vida do público alvo da política ou programa; impactos subjetivos, que se referem à alteração do “estado de espírito” da população alvo; e impactos substantivos, que mudam qualitativamente as condições de vida da população. Cada tipo de impacto expressa um tipo de resultado da ação do Estado sobre a sociedade. Esses resultados podem ser previstos ou não, assim como, positivos ou negativos. Assumimos, no âmbito desta pesquisa, que os impactos de um evento podem

³¹ Para melhor compreensão, lançamos mão da diferenciação que Cunha (2006, p. 8) faz sobre os conceitos de efeito e impactos. Efeitos “[...] são os resultados das ações do programa, e podem ser intermediários, ocorrendo durante o programa, ou finais, que são os que perduram após o programa”. Já impacto,— “[...] é o resultado do programa que pode ser atribuído exclusivamente às suas ações, após a eliminação dos efeitos externos”.

ser o resultado de múltiplas ações que, não são necessariamente as previstas no planejamento inicial, pois, na maioria das vezes, no âmbito das políticas públicas, os sujeitos que concebem e planejam as ações não são os mesmos que as executam.

Faz-se necessário entender que as pesquisas em avaliação de impactos não necessariamente contemplam estas três dimensões de mudança. Isso vai depender dos objetivos da política ou do programa. Contudo, é possível afirmar que cada tipo de impacto contém um tipo de efetividade que, para Draibe (2001, p. 36), significa “[...] as quantidades e/ou níveis de qualidade com que o programa atinge os impactos esperados e promove os efeitos, previsíveis ou não”.

As políticas de impactos buscam aferir o sucesso ou fracasso das ações planejadas e sua efetividade, a qual pode ser de ordem objetiva, subjetiva ou substantiva.

O Quadro 1, a seguir, traz as características de cada forma de efetividade.

Quadro 1: Tipos e características de cada forma de efetividade da avaliação de impactos

Tipo	Características
Objetiva	Critério de aferição da mudança quantitativa entre antes e depois da execução do programa.
Subjetiva	Critério de aferição de mudanças psicológicas, de mudanças nos sistemas de crenças e valores. Tem como função aferir a percepção da população sobre a adequação dos resultados objetivos dos programas aos seus desejos, aspirações e demandas.
Substantiva	Critério de aferição de mudanças qualitativas nas condições sociais de vida da população-alvo.

Fonte: Figueiredo e Figueiredo (1986). Elaboração dos autores.

No entanto, a natureza dos impactos requer que, em sua aferição, “[...] sejam comparados os aspectos quantitativos,

ideológicos e qualitativos da população entre o antes, no processo e depois da ação ou experiência realizada”. (ARCOVERDE, 2009, p.4).

A compreensão de que os impactos “[...] referem-se às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas” (DRAIBE, 2001, p.21) remete-nos não só aos resultados previstos inicialmente na concepção da política ou programa, mas também ao grau com que tais resultados foram alcançados. Cabe-nos aqui, um esclarecimento necessário. Concordamos com Draibe, no que diz respeito à compreensão do conceito de impactos, porém, reconhecemos também que nosso trabalho não se trata de uma pesquisa experimental, assim entendemos que

[...] nunca se pode afirmar categoricamente que uma mudança foi produzida, por determinada intervenção, isto por que o contexto social que recebe a intervenção, no caso, o programa, é um sistema aberto, e como tal, não podemos isolar determinada variável de modo a responsabilizá-la diretamente pelas mudanças ocorridas (SILVA, 2013, p. 50).

Desse modo, concordamos também, com Gurgel (2013, p. 136) que “[...] existe uma relação explicativa entre a concepção metodológica do pesquisador e a concepção de realidade que se intenta conhecer”.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Em vista da natureza desta pesquisa, foram utilizados procedimentos metodológicos tanto de ordem qualitativa quanto quantitativa, com predomínio da primeira, nas diversas fases da cadeia de impactos e investigação. Dessa forma, lançamos mão dos seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas³² semiestruturadas e

³² Segundo Lüdke e André (2013, p. 39), “[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

uso de um quadro com questões objetivas, o qual denominamos de quadro de impactos. Para os dados recolhidos, foi realizada uma análise crítica, pois se partiu da compreensão de que, na interpretação dos dados, os fatores pessoais, sociais, históricos e políticos se relacionam. Foi realizado também, na análise e interpretação dos dados, um procedimento de triangulação³³ das informações coletadas, utilizando referencial empírico e teórico-metodológico construído por meio dos procedimentos e ligados à abordagem supracitada e à avaliação de impactos. O procedimento de triangulação possibilitou-nos a observação do nosso objeto, a partir de lugares diferenciados, imprimindo, em nossa pesquisa, uma visão multidimensional do objeto, como se observa na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Processo de triangulação para análise e interpretação dos dados



Fonte: elaboração do autor

Além do processo de triangulação realizado, utilizamos também o modelo denominado de “antes e depois” (Figura 2) na avaliação dos impactos, descrito por Cohen e Franco (2013). Nesse modelo, há uma medição “antes” do impacto produzido e

³³ Cano (2006, p.114) aponta que a triangulação é uma “Estratégia metodológica que consiste em medir uma variável ou dimensão utilizando diversos métodos de mensuração”.

sua comparação com os valores de medições posteriores. (COHEN; FRANCO, 2013).

Fonte: Cohen e Franco (2013, p. 133). Elaboração e adaptação do autor.

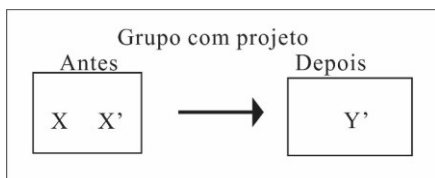


Figura 2: Modelo antes-depois

Quanto ao campo empírico, elegemos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), mais propriamente uma de suas unidades, o *Campus Petrolina*. O IF Sertão-PE faz parte da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e está situado geograficamente no território sertanejo do Estado de Pernambuco. Quanto ao universo de pessoas a serem entrevistadas, apresentamos os sujeitos que compõem o universo da pesquisa, no Quadro 2.

Quadro 2: Discriminação dos sujeitos da pesquisa

	Gestores	Técnicos	Professores	Estudantes
Quantidades	6	2	4	4
TOTAL	16 entrevistados*			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Os entrevistados foram divididos em duas categorias, Profissionais, categoria que reunia gestores, técnicos e professores; e Estudantes, em que reunimos os 4 alunos da instituição.

O critério utilizado para a seleção dos entrevistados foi o envolvimento direto com a implantação e/ou implementação do

PROEJA na instituição. Foi dada ênfase às falas dos estudantes com destaque para possíveis mudanças ocorridas na instituição oriundas do PROEJA. Tendo em vista a opção por uma avaliação participativa, os sujeitos, público a quem se destina o Programa, foram entrevistados individualmente e preencheram o quadro de impactos (Quadro 4). Seus relatos foram utilizados na composição do quadro de referência metodológica (Quadro 3).

No sentido de sistematizar os relatos, primando pela preservação da identidade dos entrevistados, fizemos a opção pela codificação de cada segmento, seguida do ano em que tal relato se dá, como forma de identificar cronologicamente as falas e situá-las a partir de seu lugar de fala. Os segmentos foram assim divididos e codificados: Gestores (G. (2015)), Técnicos (T. (2015)), Professores (P. (2015)) e Estudantes (E. (2015)).

Alguns relatos foram entrecortados por “[...]” colchetes e reticências ou simplesmente “[]” pelos colchetes, como forma de, respectivamente, omitir algum dado que possa identificar algum dos entrevistados ou inserir algum dado necessário para prestar algum esclarecimento.

Na perspectiva de dispor de uma diversidade de informações, lançamos mão das seguintes fontes documentais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nas versões de 2009/2013 e de 2014/2018, Organização Didática, Regimento Interno, Estatuto, Relatórios Gestores de 2006 a 2013, Ofícios Circulares, Memorandos, Editais de Seleção, Projetos de Curso, Documento Base do PROEJA/ Ensino Médio e outros documentos que concorreram ao cumprimento do objetivo geral deste trabalho.

Ainda, para nortear a realização deste trabalho, elaboramos um quadro de referência metodológica, por meio de uma matriz de análise, na qual dispomos parte do percurso metodológico do trabalho. Tal percurso foi construído a partir de:

- a) Dimensões: as dimensões têm como base os 6 (seis) princípios do PROEJA, estabelecidos em seu Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio;

- b) Subdimensões: as subdimensões são construções que possibilitam visualizar a materialização dos princípios;
- c) Procedimentos: os procedimentos são as formas, por meio das quais, as subdimensões foram verificadas tanto em seu atingimento quanto em seu grau³⁴.

O quadro de referência metodológica justificou-se pela necessidade da construção do percurso de materialização dos princípios do PROEJA de forma que a existência desses princípios pudessem ser verificados. No que se refere à realização da avaliação de impactos, aliada às entrevistas semiestruturadas, optamos por um instrumento que nos aproximasse o máximo possível de uma mensuração do resultado das ações promovidas pela chegada e permanência do PROEJA na instituição.

Quadro 3: Quadro de referência metodológica

DIMENSÕES	SUBDIMENSÕES	PROCEDIMENTOS
1. A inclusão da população jovem e adulta nas ofertas educacionais em entidades públicas	Inserção, permanência e conclusão (Atende aos princípios 1, 2 e 3).	Análise documental, Análise do Censo Escolar, Sistema Acadêmico, Entrevistas;
2. Inserção orgânica da modalidade EJA ³⁵ integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos	A oferta da EJA por meio do PROEJA permitiu sua articulação à Educação Profissional? (Atende aos princípios 2 e 4).	Análise documental, Análise do Censo Escolar, Entrevistas, Sistema Acadêmico;
3. Ampliação do direito à educação básica pela universalização do Ensino Médio	Elevação do nível de escolaridade (ingresso/ egressos) (Atende aos princípios 2 e 3).	Análise documental, Sistema Acadêmico, Entrevista;
4. Compreensão do trabalho como princípio educativo	Currículo integrado, formação humanística. Perspectiva de vida dos egressos;	Análise documental, Entrevista;

³⁴ Para compor a análise do atingimento e grau de realização das subdimensões, lançamos mão, além das entrevistas semi-estruturadas, das informações obtidas por meio do Quadro de impactos (Quadro 4) e da análise documental.

³⁵ Esse princípio assume a perspectiva da educação como direito e que, portanto, deve ser oferecida pelos sistemas e redes públicos de ensino ao longo da Educação Básica.

	(Atende aos princípios 2, 4 e 6).	
5. A pesquisa como fundamento da formação	Inserção em projetos de pesquisa, práticas docentes exploratórias.	Análise documental, Entrevista;
6. Consideração das questões geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais	Respeito à diversidade no contexto do PROEJA (a matriz curricular observa as especificidades dos sujeitos? As práticas são contextualizadas, interdisciplinares, levam em conta a realidade socioeconômica, política e cultural dos sujeitos?).	Análise documental, Entrevista;

Fonte: Azevedo (2010, p.25). Elaboração do autor.

Para tal, criamos o Quadro 4 (Quadro de impactos) que, no contexto de uma pesquisa qualitativa, tanto pode atender a esta necessidade como pode responder à segunda questão orientadora desta pesquisa (os possíveis impactos do PROEJA no *Campus* Petrolina são coerentes com os princípios do Programa?).

Quadro 4: Quadro de impactos

Questões*		Pontuação				
		1	2	3	4	5
1.	Início do Programa					
	2015					
2.	Início do Programa					
	2015					

Legenda: 1 - Não houve/há; 2 - Poucas vezes; 3 - Houve/há com frequência; 4 - Houve/há na maioria das vezes; 5 - Houve/há sempre

*Todas as respostas têm como base a chegada e permanência do PROEJA no *Campus* Petrolina do IF Sertão-PE.

Fonte: elaborado pelo autor

Após a realização da tabulação das informações coletadas a partir do cumprimento dos quadros de referência metodológica e de impactos, assim como dos tipos de impactos promovidos pelo PROEJA no IF Sertão-PE, estes foram

classificados de acordo com os tipos de impactos e efetividades apontados por Figueiredo; Figueiredo (1986), como segue no quadro 5:

Quadro 5: Tipos de impactos e efetividades levados em conta na pesquisa

Impactos Objetivos	Efetividade Objetiva
Impactos Subjetivos	Efetividade Subjetiva
Impactos Substantivos	Efetividade Substantiva

Fonte: elaborado pelo autor.

Concluída a coleta de todos os dados, em particular, os de identificação dos tipos de impactos referente ao PROEJA no IF Sertão-PE, passamos à análise.

5. RESULTADOS... OU UM CENÁRIO PARA DISCUSSÃO?

Na realização desta pesquisa de avaliação de impactos, utilizamos o modelo: “antes e depois” descrito por Cohen; Franco (2013, p. 132-133), no qual as modificações oriundas do PROEJA, no nosso caso, foram analisadas a partir do estudo e análise de determinadas dimensões da instituição antes da implantação do Programa e, logo depois, para a comparação das mudanças e caracterização dos impactos. Assim, concordamos com Silva (2013, p. 77), ao afirmar que a avaliação de impactos deve evidenciar “[...] não só que ocorreu mudança, mas que o programa foi empiricamente relevante para produzir a mudança observada”.

Para a descrição e análise dos impactos promovidos pelo PROEJA no IF Sertão-PE *Campus* Petrolina, lançamos mão, em um processo de triangulação, das entrevistas realizadas com os informantes-chave na instituição; das análises documentais; da

revisão bibliográfica relativa à discussão, assim como, do quadro de impactos (Quadro 4)³⁶, já informado anteriormente.

Seguem abaixo os quadros³⁷ de impactos dos Profissionais (Quadro 6 - Gestores, Técnicos e Professores) e dos Estudantes (Quadro 7) preenchidos com as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 6: Sistematização do quadro de impactos da categoria profissionais³⁸

Questões		Pontuação				
		1	2	3	4	5
1. Aceitação do PROEJA no <i>Campus Petrolina</i>	Início do Programa	12,5%	75%	12,5%		
	Hoje		12,5%	37,5%	50%	
2. Mudanças nas rotinas da Instituição trazidas pelo PROEJA	Início do Programa		75%	25%		
	Hoje	12,5%	12,5%	37,5%	25%	12,5%
3. Dificuldades no trato com o PROEJA	Início do Programa	12,5%			37,5%	50%
	Hoje		12,5%	25%	50%	12,5%
4. Mudanças administrativas / financeiras no <i>Campus</i>	Início do Programa		75%	12,5%		12,5%
	Hoje	25%	25%	12,5%	12,5%	25%
5. Ocorrência de mudanças não materiais no <i>Campus</i> em	Início do Programa	25%	37,5%	12,5%	25%	
	Hoje	25%	25%	25%	12,5%	12,5%

³⁶ Destacamos que, apesar da nomenclatura “Quadro de impactos”, esse quadro possui questões não só direcionadas às mudanças promovidas pelo PROEJA na instituição, mas também, relativas a formas materiais dos princípios do Programa impressas no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio.

³⁷ Sentimos a necessidade de direcionar as questões dos quadros de impactos de acordo com os sujeitos respondentes. Dessa forma, dividimos os sujeitos em duas categorias, Profissionais e Estudantes, cada grupo com um quadro diferente, mas com questões da mesma natureza.

³⁸ Destacamos que, dentre todos os profissionais entrevistados, nenhum participou da especialização em PROEJA ofertada pelo IFSERTÃO PE.

decorrência do PROEJA						
6. Atendimento adequado (acesso, permanência e conclusão) aos alunos	Início do Programa	25%	37,5 %	12,5%	12,5 %	12,5%
	Hoje	25%	12,5 %	25%	25%	12,5%
7. Capacidade de inclusão da Instituição	Início do Programa	50%	12,5 %	25%		12,5%
	Hoje	25%		37,5%	12,5 %	25%
8. Capacidade de inclusão, permanência e conclusão do aluno no Programa	Início do Programa	50%	25%	12,5%	12,5 %	
	Hoje	25%		50%	25%	
9. Contribuição para a elevação da escolaridade proporcionada pelo Programa	Início do Programa	12,5%	50%		25%	12,5%
	Hoje		25%	25%	25%	25%
10. Entendimento sobre currículo integrado por parte da Instituição	Início do Programa	75%	12,5 %	12,5%		
	Hoje	25%	37,5 %	25%	12,5 %	
11. Participação dos alunos do PROEJA nas rotinas acadêmicas da Instituição (eventos, extensão, pesquisa, reuniões)	Início do Programa	50%	25%	12,5%		12,5%
	Hoje	12,5%	25%	50%		12,5%
12. Discussão sobre diversidade na Instituição	Início do Programa	37,5%	62,5 %			
	Hoje	25%	12,5 %	25%	25%	12,5%

(relações étnico-raciais, de gênero, de idades)						
13. Qualidade do ensino na Instituição (uso de metodologias adequadas, presença de materiais didáticos, professores motivados)	Início do Programa	50%	50%			
	Hoje	12,5%	12,5%	37,5%	25%	12,5%
14. Capacidade da Instituição de lidar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos	Início do Programa	62,5%	37,5%			
	Hoje	12,5%	12,5%	37,5%	25%	12,5%
15. Compreensão do campo educativo por parte da Instituição	Início do Programa	37,5%	25%	37,5%		
	Hoje	12,5%		12,5%	62,5%	12,5%
Legenda:						
1 - Não houve/há; 2 - Poucas vezes; 3 - Houve/há com frequência; 4 - Houve/há na maioria das vezes; 5 - Houve/há sempre						

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração do autor.

Nem todos os aspectos apresentados no Quadro 6 se enquadram no conceito de impactos já exposto anteriormente, posto que nem todas as mudanças são, necessariamente, impactos.

Segundo a questão 5 do Quadro 6, mais da metade dos profissionais (62,5%) apontou que, no início do PROEJA, existiram poucas ou não houve nenhuma mudança não material no *Campus* em decorrência do Programa. Dos profissionais, 50% indicaram que houve pouca ou nenhuma mudança e a outra metade indicou avanços e que houve, com

frequência, mudanças não materiais na instituição. Porém, parte dos relatos, nas entrevistas, apontou que houve uma mudança significativa de mentalidade dos profissionais e da própria instituição, não só frente ao PROEJA, mas também frente ao campo educativo de maneira geral, como aponta o relato de uma Gestora,

[...] é muito interessante o quanto o PROEJA provocou mudanças até mesmo nessa, no professor, para ele rever sua metodologia, para ele rever a sua importância de investir na sua formação [...]. (G.2015)

Essa mudança também foi relatada por um professor que afirmou “[...] Houve uma melhora? Houve! Primeiro, da nossa mentalidade. Enquanto educador, enquanto professor [...]”. (P. 2015).

Essas mudanças foram impulsionadas, em parte, pelas especificidades dos estudantes do PROEJA que os diferencia dos estudantes da educação profissional. Nas palavras de Santos (2010, p. 127), “A entrada do PROEJA traz categorias de análise até então invisíveis para a educação profissional: gênero, etnia, opção sexual, éticas, religiosas, categorias estas visíveis para a EJA na compreensão do espaço escolar”.

Tais mudanças de mentalidade expressaram também impactos nos modos de entender que o ato de educar não se faz desconexo dos sujeitos que se educa. Isso se expressou na fala de um dos docentes.

[...] o PROEJA, pelos desafios que ele traz ao educador, acho que a maior contribuição que ele tem deixado é: EU REVER A MINHA PRÁTICA! O de rever a prática, o de começar a perceber de que aquilo que eu vejo para uma turma, seja do subsequente, seja do médio integrado, seja do superior, muitas vezes tem que ser revisto, analisado de forma diferente para que eu possa atender a um outro público. (P. 2015).

Documentos, como o Relatório Gestor do ano de 2009, fizeram o registro, não existente nos relatórios anteriores, da

necessidade de atentar para a especificidade do público a quem se atende com respeito às suas características, como currículo e plano de curso específico (IF Sertão-PE, 2010, p. 109). Silva e Henrique (2010, p. 16) reconhecem essa especificidade ao tratar dos sujeitos da EJA apontando-os como “[...] homens, mulheres, negros, brancos, indígenas, jovens, idosos”. Assim, o reconhecimento de tal necessidade dá-se também no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) 2014-2018³⁹, em que está expresso que o público do PROEJA “[...] demanda, a criação e oferta de ações diversificadas, nas quais haja um ambiente renovado, criativo, instigante e interativo, visando à superação de dificuldades no que diz respeito à qualidade do ensino [...]” (IF Sertão-PE, 2014, p. 47).

A respeito da capacidade de inclusão da instituição (Questão 7, do Quadro 6), 62,5% dos profissionais apontaram que, no início do PROEJA, o *Campus* não tinha capacidade de inclusão ou a possuía muito pouco, porém, 75% dos profissionais indicaram que hoje tal capacidade foi ampliada. Isto se deu, também, em decorrência das políticas públicas e sociais adotadas pelo Governo Federal que criaram e induziram a implantação e o desenvolvimento de ações de inclusão na Rede Federal de Educação Profissional nos últimos anos (PACHECO *et al*, 2010). Tal capacidade se expressou na forma progressiva da realização das seleções públicas de estudantes. Foram lançados entre os anos de 2006 e 2013, 6 (seis) editais de seleção⁴⁰ e percebemos que houve uma tentativa de adequação das normas dos editais ao público destinatário, como, por exemplo, o fato de, no edital de seleção de 2010, as inscrições ocorrerem exclusivamente pela Internet e, já nos editais posteriores, ocorrerem além da Internet, também de forma presencial nas comissões de seleção dos *campi*; a adoção da idade dos candidatos como forma prioritária de critério de desempate; assim como o reconhecimento do PROEJA como

³⁹ Apesar de o Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) 2014-2018 não estar dentro do campo cronológico delimitado para a pesquisa, entendemos como relevante trazer tal informação, já que esta não existia no PDI anterior (2009-2013).

⁴⁰ Nos anos de 2007 e 2009 não houve seleção pública para o PROEJA.

uma política de inclusão social em alguns editais, não cobrando a taxa de inscrição, como nos editais de 2011 e de 2012⁴¹, por exemplo.

Os relatos também apontam como expressões da ampliação da capacidade de inclusão da instituição, a oferta do Ensino Médio no período noturno por meio do PROEJA, possibilitando aos jovens e adultos trabalhadores terem acesso a esta etapa da educação básica. Houve, além disso, em decorrência do PROEJA, a preocupação não somente com a inclusão social, mas com a permanência destes sujeitos na instituição, como nos aponta o relato de um gestor, G. (2015), “[...] se nós tivéssemos uma creche no próprio Instituto, você pode ter certeza que muitos dos nossos alunos permaneciam na instituição. E principalmente o público PROEJA”. Outro relato também expressa, de forma significativa, a aquisição dessa capacidade.

Eu diria que 80% da experiência dentro do PRONATEC e o fato de o PRONATEC ter seus acertos, foi devido ao trabalho com o PROEJA, então isso é uma coisa que institucional foi boa. Por que podia não ter dado certo, então o PROEJA traz também essa capacidade institucional de trabalhar com o novo, com a inclusão, por que hoje a gente está fazendo inclusão na área de qualificação profissional e fez com o PROEJA (G. 2015, grifo nosso).

Entendemos, portanto, ser importante a não reprodução, no PROEJA, de mecanismos históricos que, ao invés de incluir, continuam a promover exclusão dos sujeitos jovens e adultos. (MOURA; PINHEIRO, 2010, p. 182).

Em relação à Questão 14 do quadro 6, 100% dos profissionais indicaram que, no início do PROEJA, a instituição

⁴¹ Percebemos que ora o processo de seleção de estudantes era realizado em edital contendo todas as ofertas de cursos da instituição, ora o edital era exclusivamente para a seleção de estudantes PROEJA. Os editais de 2006, 2008, 2011 e 2012 fizeram chamada pública exclusivamente para o PROEJA, sendo que, somente nos editais de 2011 e 2012 não houve cobrança de taxas de inscrição para os candidatos.

não tinha ou tinha pouca capacidade de lidar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Já hoje, 75% dos profissionais indicaram que houve melhora, ou que essa capacidade foi adquirida e/ou ampliada. Compreendemos que essa capacidade inicialmente foi demandada pelo PROEJA, contudo, posteriormente existiram outras formas de ofertas educacionais na instituição que também impulsionaram tal capacidade, como por exemplo, os cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (FIC), os cursos FIC PRONATEC, assim como cursos relativos ao Programa Mulheres Mil⁴². Assim, nos detivemos aqui na influência material do PROEJA na constituição dessa capacidade. Segundo o Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, deve existir um “[...] acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontinuas” (p. 12, grifo nosso). Como destacam Moura e Pinheiro (2010, p. 173), “[...] os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas [...] dentre outras [...] que os diferencia fortemente dos demais”. No IF Sertão-PE há o registro no Relatório Gestor de 2009 (p. 11) de um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* ofertado pela instituição, no sentido de formar capacidades na instituição para trabalhar com o público jovem e adulto oriundo do PROEJA.

Apesar de a instituição ter ofertado o curso de Pós-Graduação, houve baixa procura por parte de servidores para este curso, como aponta o Relatório Gestor de 2009 (p. 48). Porém, a existência financeira, administrativa e especialmente pedagógica do curso gerou na instituição discussões relativas à necessidade de formação pedagógica dos docentes, à necessidade de discussões acerca das metodologias, dos currículos e, das avaliações. Como já relatado anteriormente, em decorrência da ampliação da capacidade de lidar e compreender o público jovem e adulto, os editais de seleção

⁴² Programa criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Nº 1.015 de 21 de julho de 2011 e que tem como objetivo a inclusão social e de gênero de mulheres em situação de vulnerabilidade social na direção do acesso à educação profissional, emprego e renda.

pública foram, progressivamente, sendo adequados ao público a quem se destinavam. Destacamos que, segundo os relatos, essa especialização foi uma ação direta e exclusiva da chegada e permanência do PROEJA na instituição, sendo dessa maneira, até então a única formação específica relativa à formação de professores.

O PROEJA impôs ao *Campus* um novo modelo de trabalho pedagógico orientado pela chegada de um público inédito na instituição, gerando o que Santos (2006, p. 54) apontou como “desordem” conceitual e pedagógica. Assim, lidar com estudantes trabalhadores, que chegavam cansados, atrasados, dormiam em sala de aula, levavam os seus filhos ao *Campus*, além de enfrentarem dificuldades com relação ao transporte escolar e/ou público possibilitou aos professores um redimensionamento do olhar sobre este público. Tal situação demandou aos docentes do *Campus* Petrolina adaptarem-se ao público da EJA, formado por sujeitos com necessidades e características notadamente diferentes e específicas em relação aos estudantes da chamada faixa *regular*.

No decorrer do tempo, novas capacidades foram demandadas do IF Sertão-PE, entre elas, a de lidar com o público jovem e adulto trabalhador, como nos aponta o relato de G.2015,

A própria instituição já consegue enxergar o PROEJA como um público que requer todo um... olhar específico, é tanto que a gente vem com um Pedagogo específico para estar acompanhando o PROEJA para estar tentando fazer com que essa inserção ela aconteça de fato. (G. 2015).

Como vemos, os próprios relatos apontaram que o contato diário com os estudantes jovens e adultos diminuíram a resistência imposta pela chegada abrupta do PROEJA. Em decorrência disto, “[...] emergiu a capacidade dentro da instituição, com a chegada do PROEJA, emergiu essa capacidade de trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos”. (G. 2015). Ou como aponta outro relato,

Nós já temos hoje professores que já se preparam para trabalhar com o PROEJA. Temos professores que discutem o PROEJA. Como lidar com o PROEJA, as metodologias, haja vista na última reunião, nós tivemos dois professores da área técnica discutindo sobre a metodologia do PROEJA, eu achei isso muito positivo. (G. 2015).

Concordamos ainda com Costa (2010) quando se refere a mudanças de concepção oriundas da chegada do PROEJA no *Campus* Charqueada no IFSul-rio-grandense. Segundo a autora, “A concepção atual é de que o ensino para adultos, trabalhadores ou não, precisa atender as suas necessidades, tanto no aspecto metodológico, quanto no aspecto temporal”. (COSTA, 2010, p. 81).

Por fim, os últimos impactos do Quadro dos profissionais (Questão 15) apontaram que, no início do PROEJA, 62,5% dos profissionais indicaram que havia pouca ou nenhuma compreensão sobre o campo educativo por parte da instituição. Porém, hoje 87,5% dos profissionais afirmaram que tal compreensão foi ampliada, de forma prioritária, na maioria das vezes. A ampliação da compreensão do campo educativo diz respeito a seu reconhecimento como campo de conhecimento teórico-metodológico específico, com *episteme* própria.

A ampliação dessa compreensão se expressou, dentre outros, através do registro nos editais de seleção pública, nos relatórios gestores e no próprio PDI 2014/2018, da especificidade dos públicos ingressantes na instituição. Houve, segundo parte dos relatos, uma mudança significativa de mentalidade e, por conseguinte, de discursos, gerando maior compreensão das dinâmicas pedagógicas e imprimindo na instituição novas formas de pensar e fazer educação. Como nos aponta o relato de uma profissional,

[...] mesmo sem isso [PROEJA] estar nos planos institucionais, poderia se trabalhar e se desenvolver capacidades metodológicas e institucionais e tudo mais, então essa foi a mudança, foi uma mudança de

mentalidade. [...] Mas, eu creio que a grande mudança foi esse processo de abertura da mentalidade institucional. (G. 2015, grifo nosso).

Uma melhor e mais ampliada compreensão do campo educativo possibilita construções pedagógicas na perspectiva do rompimento com práticas pedagógicas tradicionais, possibilitando assim a não reprodução de modelos de classes sociais distintas (SILVA; HENRIQUE, 2010).

Entendemos como de grande importância o registro de que, os documentos e as entrevistas não nos dão base sólida para a afirmação de que foi o PROEJA quem provocou a ampliação da compreensão do campo educativo por parte da instituição. Porém, os relatos apontam para uma influência significativa do PROEJA neste item.

Passamos agora a analisar os impactos indicados no Quadro 7, destinado aos estudantes do PROEJA.

Quadro 7: Sistematização do quadro de impactos da categoria estudantes

Questões		Pontuação				
		1	2	3	4	5
1. Aceitação do PROEJA no <i>Campus</i> Petrolina	Início do Programa			(50%)	(25%)	(25%)
	Hoje			(25%)	(50%)	(25%)
2. Tratamento igualitário, por parte do <i>Campus</i> , entre os alunos do PROEJA e os outros alunos	Início do Programa				(50%)	(50%)
	Hoje		(25%)		(50%)	(25%)
3. Acesso dos alunos à gestão do <i>Campus</i> (coordenação, direção)	Início do Programa		(50%)			(50%)
	Hoje		(50%)		(25%)	(25%)
4. Ocorrência de mudanças no <i>Campus</i> por causa do PROEJA	Início do Programa		(60%)		(20%)	(20%)
	Hoje				(75%)	(25%)

5. Mudanças pedagógicas na sala de aula por parte dos professores, frente aos alunos do PROEJA	Início do Programa	(50%)			(50%)	
	Hoje			(75%)	(25%)	
6. Atendimento (acesso, permanência e conclusão) adequado aos alunos	Início do Programa			(75%)	(25%)	
	Hoje			(50%)	(50%)	
7. Esforço do <i>Campus</i> para acompanhamento pedagógico dos alunos do PROEJA	Início do Programa	(25%)	(25%)	(25%)		(25%)
	Hoje	(25%)	(50%)			(25%)
8. Discussão com os alunos sobre mudanças nos próprios cursos do PROEJA	Início do Programa	(50%)			(25%)	(25%)
	Hoje	(25%)	(50%)		(25%)	
9. Participação dos alunos do PROEJA em projetos de pesquisa	Início do Programa	(25%)	(25%)	(25%)		(25%)
	Hoje	(25%)	(50%)	(25%)		
10. Atividades curriculares que envolvem mais de uma disciplina juntas	Início do Programa	(50%)			(50%)	
	Hoje	(66,6%)		(33,3%)		
11. Participação dos alunos do PROEJA nas rotinas acadêmicas (eventos, extensão, pesquisa, reuniões) da Instituição, além da sala de aula	Início do Programa	(50%)	(25%)			(25%)
	Hoje		(50%)	(50%)		

12. Discussão sobre diversidade (relações étnico-raciais, de gênero, de idades) na Instituição	Início do Programa	(25%)	(50%)			(25%)
	Hoje			(66,6%)		(33,3%)
13. Qualidade do ensino na Instituição (uso de metodologias adequadas, presença de materiais didáticos, professores motivados)	Início do Programa	(50%)	(25%)		(25%)	
	Hoje		(75%)	(25%)		
14. Trabalho de conteúdos, por parte do <i>Campus</i> , que auxiliem as relações humanas e cidadãs	Início do Programa	(50%)		(25%)		(25%)
	Hoje	(25%)		(25%)	(50%)	
Legenda:						
1 - Não houve/há; 2 - Poucas vezes; 3 - Houve/há com frequência; 4 - Houve/há na maioria das vezes; 5 - Houve/há sempre						

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor.

Segundo a questão 4 do Quadro 7, 60% dos estudantes apontaram que, no início do PROEJA, existiram poucas mudanças no *Campus* em decorrência do Programa. Porém, hoje, 100% afirmaram que houve sempre ou quase sempre mudanças no *Campus* em decorrência do PROEJA. A chegada e a permanência de um público inédito no *Campus* Petrolina criaram, até de forma intempestiva, demandas de adaptação, adequações e novas formas de entendimento sobre a dinâmica pedagógica institucional. No IF Sertão-PE, a chegada do público jovem e adulto aliada à falta de formação específica para os docentes, a ausência de materiais didáticos e do próprio entendimento sobre o Programa geraram altos índices de evasão no PROEJA, fato semelhante ao que ocorreu em quase toda a Rede Federal de Educação Profissional (OLIVEIRA; MACHADO,

2012; SILVA, 2010; SILVA; HENRIQUE, 2010). Segundo consta nos Relatórios Gestores de 2009 (p. 109), 2010 (p. 42) e 2013 (p. 153), havia uma preocupação constante com os altos índices de evasão, não só no PROEJA, como nos outros cursos na forma Médio Integrado. Havia também a preocupação com os altos índices de reprovação/retenção escolar, e quanto ao não preenchimento do total de vagas ofertadas pelo PROEJA nos processos seletivos. Nessa perspectiva, tanto na análise documental quanto nas entrevistas foi possível verificar que, após a implantação e implementação do PROEJA, a instituição, em decorrência da alta evasão e reprovação, passou a se preocupar com a permanência dos estudantes, não só do PROEJA, como nos aponta o relato a seguir,

[...] a instituição não tinha uma política muito séria com relação à evasão. Eu acho que o PROEJA traz uma lição também, que muita gente tem que acompanhar esses alunos, não pode perder aluno. Hoje a gente tem uma preocupação maior com a permanência do aluno (G. 2015, grifo nosso).

Assim, mesmo a evasão não constando no planejamento inicial do Programa, foi um efeito não previsto (COHEN; FRANCO, 2013, p. 109) da ação do PROEJA sobre a instituição.

Nos editais de seleção, houve, progressivamente, uma tentativa de adequação das seleções públicas ao público a quem se destinavam. Isso também modificou a instituição. Houve uma preocupação maior, de sua parte, em conhecer seu público-alvo. Tendo em vista que, “No início, os professores ficavam meio atrapalhados, não sabiam nem... O que aplicar direito por que foi uma turma nova para eles”. (E. 2015).

Já a Questão 12 do Quadro indica que, no início do PROEJA, 75% dos estudantes indicaram não existir ou existir muito pouca discussão sobre questões relativas à diversidade na instituição. Já hoje, 100% apontaram que houve com frequência ou sempre, há discussões relacionadas à temática diversidade. Moura e Pinheiro (2010, p. 184) chamam a atenção para a necessidade de se “[...] valorizar a diversidade, questionando diretrizes e trabalhando a construção de

identidades culturais sem cair na homogeneização de seus integrantes ao preservar padrões étnicos e culturais sem marginalizá-los”.

Documentos como o Estatuto do IF Sertão-PE (Art. 26), seu Regimento Geral (p.703), assim como sua Organização Didática (Art. 10) fazem o registro de que o currículo da instituição deverá trazer, entre outras, questões relativas à diversidade. Aliado a isso, a própria existência de demandas relativas a questões de gênero, geracional e étnico-raciais, oriundas do PROEJA, auxiliaram na indução da ampliação das discussões. Como nos aponta o relato de um dos estudantes do PROEJA acerca das discussões sobre diversidade na instituição.

Para E. (2015),

Quando era apresentada a feira da ciência, que mostravam vários projetos que eles falavam sobre doenças, é o racismo, abordavam vários temas, aí sim eles abordavam essa questão para mostrar a igualdade social [...].

Outros relatos também apontam para a existência dessa discussão em eventos realizados pela instituição e que, dentre seus públicos-alvo estavam os estudantes do PROEJA. A partir desse entendimento, compreendemos que a ideia de um “aluno modelar” (BRASIL, 2007b, p. 20), parecia se enfraquecer.

Por último, o Quadro indica (Questão 14) que, do ponto de vista do trabalho com conteúdos que auxiliem nas relações humanas e cidadãs, por parte da instituição, metade dos estudantes apontou que, no início do PROEJA, não houve atendimento a esse aspecto, enquanto, de forma equilibrada, a outra metade apontou que frequentemente ou sempre houve o trabalho com conteúdos que auxiliem nas relações humanas. Hoje, 75% dos estudantes apontaram que, com frequência ou na maioria das vezes, houve atendimento a esse aspecto. A partir das informações coletadas nos documentos da instituição e nos relatos, pudemos perceber que houve uma maior preocupação com a formação dos estudantes, não especificamente ligada à área de formação técnica, mesmo

assim, tal preocupação em nenhum momento aparece ligada à ideia conceitual ou metodológica de currículo integrado. Entretanto, apesar de ter ocorrido a mudança, não é possível afirmar que ela se deu em decorrência do PROEJA. Os relatos e o Relatório Gestor de 2009 (p. 10 e 48) chamam a atenção para uma influência do PROEJA. O relato de uma Estudante direciona para uma das formas desse trabalho no *Campus Petrolina*.

[...] nós tivemos umas três matérias diferentes que deram um ar de diferença que foi, a responsabilidade social, que é o modo de ver uma empresa de um jeito quando se vai trabalhar. Então ela ajudou assim, por que, muitas coisas que a gente não sabia os professores foram explicando então a gente teve uma visão diferente. E aí eu acho que, como ele explicou a gente tem o pensamento de crescer, de buscar, de correr atrás [...]. (E. 2015).

O Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio direciona para o não reconhecimento dos sujeitos como mecanismos de uma engrenagem produtiva ao indicar que, “[...] não se pode subsumir a cidadania à inclusão no ‘mercado de trabalho’, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e ao mundo.”. (BRASIL, 2007, p. 13, grifo no original). Assim, a mudança realizada no *Campus Petrolina*, aponta para uma contribuição frente à formação humana para além das atividades no PROEJA.

Cumprida esta etapa, seguimos para a classificação dos tipos de impactos e suas respectivas efetividades, tendo por base o que aponta Figueiredo e Figueiredo (1986)⁴³ e as informações coletadas por meio das entrevistas semiestruturadas e dos quadros de impactos. O Quadro 8 traz uma classificação dos tipos de impacto e sua efetividade.

⁴³ Classificação constante segundo Quadro 1 deste trabalho.

Quadro 8: Classificação dos tipos de impactos e suas respectivas efetividades

Impactos Objetivos	Efetividade Objetiva
1. Nada consta ⁴⁴	1. Nada consta
Impactos Subjetivos	Efetividade Subjetiva
Mudanças não materiais no <i>Campus</i> em decorrência do PROEJA	Há hoje o reconhecimento da especificidade do trabalho com a EJA no <i>Campus</i> Petrolina, o que tem afetado o trabalho de docentes e técnicos. A literatura estudada aponta para um “choque” inicial na relação EJA-Institutos Federais, nossa pesquisa apontou que houve mudança na mentalidade dos profissionais, com destaque para os docentes
Ampliação da capacidade de lidar com estudantes da EJA	Há no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, Art. 1º, § 2º a orientação à consideração das características dos jovens e adultos atendidos. Para os planejadores do PROEJA, segundo parte da bibliografia estudada, esperava-se que a própria dinâmica de contato com os estudantes da EJA e suas demandas gerassem a ampliação da capacidade de atender ao público da EJA
Ampliação da compreensão do campo educativo por parte da instituição	A chegada e a permanência do PROEJA na instituição geraram mudanças através de

⁴⁴ Os impactos objetivos dizem respeito às mudanças quantitativas operadas na instituição em virtude da implantação do PROEJA. Constatamos que existiram mudanças quantitativas do ponto de vista da quantidade de matrículas. Dessa forma, optamos por anunciar que não houve impactos significativos neste item.

	<p>suas demandas específicas que, segundo parte dos relatos, ampliaram, na instituição, a compreensão do que seria o campo educativo como campo teórico-metodológico específico. Do ponto de vista do Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, já havia a preocupação com o respeito aos tempos e espaços de aprendizagem dos sujeitos da EJA</p>
<p>Ampliação das discussões relativas à diversidade na instituição</p>	<p>As próprias características dos estudantes do PROEJA possibilitaram, entre outras fontes de ações, a ampliação das discussões relativas à temática diversidade no <i>Campus</i>. Os relatos apontam que esta ampliação se circunscreve ao campo docente. O Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio sugere formas de organização curricular que respeitem a temática</p>
Impactos Substantivos	Efetividade Substantiva
<p>Ampliação da capacidade de inclusão da instituição</p>	<p>O contato com os estudantes da EJA assim como as próprias demandas oriundas destes, possibilitaram, segundo parte dos documentos analisados aliados aos relatos, a ampliação da capacidade de inclusão da instituição. Houve uma mudança qualitativa no atendimento aos estudantes de maneira geral, inclusive com a ampliação da entrada</p>

	<p>de pessoas pobres da comunidade próxima do <i>Campus</i>. O Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio aponta para a necessidade de inclusão de segmentos historicamente excluídos da escola</p>
Mudanças no <i>Campus</i> em decorrência do PROEJA	<p>Registraram-se mudanças no <i>Campus</i> em decorrência do PROEJA, exemplos disso foram as mudanças ocorridas nos processos de seleção de estudantes, assim como a constituição de políticas de acompanhamento e permanência dos estudantes. Sendo assim, houve mudanças qualitativas no atendimento ao público do <i>Campus</i></p>
Ampliação do trabalho com os conteúdos que auxiliem nas relações humanas e cidadãs	<p>Houve uma ampliação no trabalho pedagógico em relação aos conteúdos. Parte dos relatos aponta que o PROEJA promoveu influências nesse sentido. Houve mudança qualitativa no trabalho pedagógico no <i>Campus</i>, segundo parte dos relatos</p>
Ampliação da dinâmica pedagógica do <i>Campus</i> para o turno noturno	<p>Em decorrência do PROEJA no turno noturno do <i>Campus</i>, houve a necessidade e demanda da ampliação das demandas pedagógicas para tal turno. Houve mudança qualitativa no atendimento aos estudantes do noturno</p>

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração dos autores.

Todos os impactos analisados e classificados foram de ordem qualitativa e subjetiva, o que nos possibilita entender que, por mais que não houvesse mudanças significativas do ponto de vista quantitativo na instituição, o PROEJA promoveu ou ajudou, em parte, a promover mudanças de mentalidade e, por conseguinte, de práticas para além da dimensão pedagógica, como a de gestão administrativo-pedagógica, por exemplo. Outro elemento em destaque é o fato de que, apesar de alguns dos impactos constarem como recomendações no Documento Base do PROEJA para o Ensino Médio, não houve na regulamentação do Programa, Decreto nº 5.840/2006, aspecto algum que apontasse para tais impactos. Concordamos com Costa (2010, p. 28) ao afirmar que, “[...] é inegável que a implementação modifica as políticas públicas. A questão a seguir é: como?”

6. APONTAMENTOS À CONTINUAÇÃO DO DEBATE

Por fim, cabe-nos o reconhecimento e o esclarecimento acerca da transitoriedade das avaliações aqui realizadas, uma vez que são produções de conhecimento construídas a partir de interpretações de fragmentos da realidade estudada.

Propusemo-nos, nesta pesquisa, a responder a duas questões orientadoras, quais sejam: a) os princípios do PROEJA estabelecidos pelo Documento Base para o Ensino Médio foram implementados no *Campus* Petrolina conforme o desenho original? E, b) os possíveis impactos do PROEJA no *Campus* Petrolina são coerentes com os princípios do Programa?

Respondendo à primeira questão orientadora acerca dos princípios, chegamos às seguintes conclusões.

O primeiro princípio que trata da inclusão da população jovem e adulta nas ofertas educacionais em entidades públicas, foi atendido, do ponto de vista do acesso dos sujeitos jovens e adultos no IF Sertão-PE *Campus* Petrolina. Contudo, o que se pôde observar é que a oferta do acesso não foi acompanhada de condições de permanência e conclusão para este público, gerando assim altos e rápidos índices de reprovação e evasão.

O segundo princípio, que trata da inserção orgânica da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos, não foi atendido, tendo em vista a não constituição de uma identidade da modalidade EJA, já que houve a junção de vários fragmentos preexistentes para a constituição da EJA integrada à Educação Profissional, além do que houve nitida separação, mesmo nas formas documentais, entre a formação propedêutica e a técnica.

O terceiro princípio, que trata da ampliação do direito à Educação Básica pela universalização do Ensino Médio, foi atendido parcialmente, pois, apesar de a instituição contribuir com a ampliação do acesso à Educação Básica por meio do PROEJA, houve pouca contribuição para a elevação da escolaridade dos sujeitos ingressantes, devido aos altos índices de evasão, reprovação e ao fato de muitos dos ingressantes no PROEJA já possuírem o Ensino Médio.

O quarto princípio trata da compreensão do trabalho como princípio educativo. Esse princípio, segundo as análises realizadas, não foi atendido, posto que houve uma ausência de compreensão conceitual e teórico-metodológica acerca do trabalho como princípio educativo e, da mesma forma, acerca do currículo integrado. O que se percebeu na maioria das análises neste princípio foi a clara cisão entre, de um lado, uma formação técnica, atendida de forma prioritária pela instituição e, do outro lado, uma formação propedêutica, entendida como apêndice à formação técnica.

No quinto princípio, que assume a pesquisa como fundamento da formação, também não houve sua implementação, tendo em vista a escassa prática de pesquisa em sala de aula e a ausência de participação dos estudantes do PROEJA em atividades relacionadas à pesquisa na instituição.

O último princípio trata da consideração das questões geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. A partir de nossas análises, concluímos que esse princípio foi implementado parcialmente, posto que, mesmo de forma pontual e esporádica, ainda existiram discussões a respeito do tema diversidade em atividades dentro

e fora da sala de aula e que relacionaram os estudantes do PROEJA.

Entendemos que, na maioria das vezes, as formas documentais apontavam para o atendimento aos princípios, tendo em vista sua orientação como regulamento. Porém, as dinâmicas que relacionavam o Programa, seus sujeitos e a instituição fizeram com que os princípios do PROEJA existentes em seu Documento Base não fossem implementados, em sua quase totalidade, segundo seu desenho original. Nesse intento, respondemos à primeira questão orientadora desta pesquisa.

Para responder à segunda questão orientadora deste trabalho, tivemos que traçar um percurso metodológico específico, pois, para saber se os possíveis impactos do PROEJA no *Campus* Petrolina foram coerentes com os princípios do Programa, tivemos, antes disto, de: a) identificar a existência de impactos; b) classificá-los de acordo com nosso referencial teórico; e c) verificar se houve, ou não, coerência dos possíveis impactos com os princípios do Programa.

A partir dos estudos realizados, chegamos à conclusão de que, de fato, existiram impactos no IF Sertão-PE *Campus* Petrolina oriundos do PROEJA ou que tenham sido influenciados em parte pelo Programa. Foram identificados os seguintes impactos: mudanças não materiais no *Campus* em decorrência do PROEJA, como, por exemplo, o reconhecimento da especificidade do trabalho com a EJA; a ampliação da capacidade de lidar com estudantes da EJA; a ampliação da compreensão do campo educativo por parte da instituição; a ampliação das discussões relativas à diversidade na instituição; a ampliação da capacidade de inclusão da instituição; as mudanças no *Campus* em decorrência do PROEJA, como, por exemplo, mudanças nos processos de seleção de estudantes e a constituição de políticas de acompanhamento e permanência dos estudantes; a ampliação do trabalho com os conteúdos que auxiliem nas relações humanas e cidadãs; e a ampliação da dinâmica pedagógica do *Campus* para o turno noturno. Tais impactos foram distribuídos por tipo de impactos e sua respectiva efetividade, segundo classificação de Figueiredo e Figueiredo (1986).

Em nossa análise, identificamos que não houve, de forma significativa, impactos objetivos que pudessem gerar mudanças quantitativas na instituição. A totalidade dos impactos identificados foi de ordem subjetiva e substantiva, alterando, dessa forma, mentalidades, práticas pedagógicas e de gestão administrativo-pedagógica, assim como a qualidade da educação ofertada pela instituição. É pertinente afirmar que os impactos gerados na instituição em decorrência do PROEJA ou influenciados por ele criaram uma esfera de positividade na instituição, tendo em vista que,—todos os impactos foram positivos, mesmo possuindo efeitos negativos, como a evasão, por exemplo.

Dessa forma, nos foi possível afirmar que os impactos gerados ou influenciados pelo PROEJA na instituição guardam coerência com os princípios do Programa, pois se relacionam a ideias e práticas de inclusão social e aprendizagem organizacional, o que, segundo nossos estudos bibliográficos, documental e as análises das entrevistas, não quer dizer que, de fato, o quadro geral de atendimento ao Programa tenha promovido sua inserção orgânica na Instituição. Ao contrário disto, houve a produção de um ‘não lugar’ do PROEJA no IF Sertão-PE *Campus* Petrolina. Muitas das práticas, entendimentos e registros documentais ainda vigentes relacionados ao Programa, o colocam em uma esfera de transitoriedade, como uma ação que, apesar de estar na instituição, não tem na Instituição um lugar orgânico. O PROEJA se constituiu dessa forma, como um ‘inquilino’.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, A. C. B. Avaliação de políticas públicas: elemento estratégico de gestão da coisa pública. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: NEOLIBERALISMO E LUTAS SOCIAIS: PERSPECTIVAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS*, 4. 2009, São Luís. **Anais...** [São Luís], 2009.

ARROYO, M. G.. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte. Autêntica. 2007

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. 219f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação (Centro de Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BAUER, A.. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.21, n.46, p.229-252, maio/ago. 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 5.478, de 24 jun. 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 jun. 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – **Documento Base**, Brasília, 2007.

BRASIL. Ato nº 1, de 7 de dezembro de 2009. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Disponível em: http://ifsertao-pe.edu.br/reitoria/images/ascom/reitoria/estatuto_if_sertao-pe.pdf. Acesso em: 02 jun. 2015.

CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGB, 2006.

CASTIONI, R.. Avaliação de políticas públicas: modelos e usos da avaliação de impacto em programas de formação profissional. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO TRABALHO, 6., 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABET/UFGM, 1999. v.2. p. 881-904.

CASTRO, M. D. R.; VITORETTE, J. M. B. **O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO):** uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. [S.l., 2008]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4447--Int.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. 11. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

COSTA, R. C. O Proeja para além da retórica: um estudo de caso sobre sua implantação no *Campus* Charqueadas: IF Sul-Rio-Grandense. *In*: SANTOS, S. V. (Org.). **Estudos sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Editora Universitária. UFPEL. 2010. p.27-86.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais:** tendências recentes e experiências no Brasil. 2006. Trabalho elaborado durante o curso “The Theory and Operation of a Modern National Economy”, Programa Minerva, Washington, DC, 2006. 41 p.

DRAIBE, S. M. Avaliação de Implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 13-42.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise e conjuntura**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.107-127, set./dez.1986.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

GURGEL, W. B. Introdução às concepções, fundamentos e técnicas da avaliação por triangulação de métodos. *In*: SILVA, M. O. S. (Org.). **Pesquisa Avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora; São Luiz: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas direcionadas à Pobreza (Gaep), 2013. p.131-176.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão 2009**. Petrolina, 2010. 125 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Petrolina, 2011. 165 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. Resolução 040 do Conselho Superior. **Organização Didática**. 2010. 35p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. 2013. 142p.

IF SERTÃO PE. PLANO de Desenvolvimento Institucional: **PDI 2014-2018**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF SERTÃO PE. Petrolina-PE. 2014. 152p. il.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 13, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MOLL, Jaquelline. PROEJA e democratização da educação básica. *In*: MOLL, Jaquelline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre. Artmed. 2010. P. 131-138

MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação e Tecnológica. *In*: **Salto para o futuro – EJA**: formação integrada ao ensino médio, Rio de Janeiro, boletim 16, p. 61-75, set. 2006. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327PROEJA.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. *In*: MOURA, D. H.; BARACHO, M. G. (Orgs.) **PROEJA no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN Ed., 2010. p. 159-188.

PACHECO, E. M. *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

SANTOS, S. V.. O PROEJA e os desafios das heterogeneidades. **Salto para o futuro – EJA**: formação integrada ao ensino médio, Rio de Janeiro, boletim 16, set. 2006.

SANTOS, S. V. dos.. **Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional**: o Proeja. S.l., 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024-Int.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

SANTOS, S. V. Sete lições sobre o PROEJA. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 120-130.

SILVA, M. M. A.; HENRIQUE, A. L. S. Concepções de professores sobre os desafios da docência no PROEJA. *In*: MOURA, D. H.; BARACHO, M. G. (Orgs.). **PROEJA no IFRN**: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN Editora, 2010. p. 13-36.

SILVA, M. O. S. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, M. O. S. (Org.). **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Ed.; São Luiz: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas direcionadas à Pobreza (Gaepp), 2013. p. 19-107.

SILVA, V. C. N. A busca da integração curricular e a superação da evasão escolar: desafios na implementação do PROEJA. *In*: SANTOS, S. V. (Org.). **Estudos sobre a implantação do PROEJA**. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2010. p. 93-134.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. *In*: OLIVEIRA, E. C. *et al.* (Org.) **EJA e educação profissional**: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília, DF: Líber Livro. 2012. p. 121-141.

VIEIRA, P. C. M. **Silêncios Simultâneos**: currículo e sexualidades. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Universidade do Minho, Braga, 2010.

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO IFRN E NO IFSULDEMINAS: UMA TRIANGULAÇÃO COM INDICADORES

Gizelle Rodrigues dos Santos

IFRN – gizelle.santos@ifrn.edu.br

Márcio Adriano de Azevedo

PPGEP/IFRN – marcio.azevedo@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar⁴⁵, foi instituído por meio do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que criou a Campanha de Merenda Escolar (CME) (BRASIL, 1955) e, atualmente, os recursos financeiros para execução são repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É a política pública de maior longevidade do país na área de segurança alimentar e nutricional, e considerado um dos maiores, mais abrangentes e duradouros programas na área de alimentação escolar do mundo

⁴⁵ Embora a denominação tradicional de merenda escolar acentue o papel complementar da política como ela se efetiva, segundo podemos constatar conceitualmente: “[Do lat. merenda.] – S. f. 1. Refeição leve, entre o almoço e o jantar; 2. O que se leva em farnel para comer no campo ou em viagem; 3. O que as crianças levam para comer na escola, em geral durante o recreio. [Sin. ger.: lanche.]” (FERREIRA, 2009, p. 1314), ela comporta um alto grau de carga pejorativa. Assim, o termo alimentação escolar será o adotado por nós neste trabalho também pelo fato de ser esta a denominação com que a política vem sendo designada nos últimos tempos pelos poderes públicos (LIMA, 2009).

(PEIXINHO, 2013), sendo o único com atendimento universalizado. Visa à transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios destinados a suprir, parcialmente, as necessidades nutricionais dos alunos da educação básica, de modo a contribuir para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional (BRASIL, 2009).

A justificativa para esta pesquisa se deve ao fato de o tema política de alimentação estudantil na educação profissional ainda ser pouco estudado no âmbito acadêmico. Uma das causas, talvez, seja o fato de que somente com a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, os alunos do ensino médio terem sido inseridos como beneficiários do PNAE, o que nos incitou a estudar a problemática da inserção da política de alimentação escolar na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴⁶ (EPCT).

A pesquisa optou por uma abordagem quali quantitativa, cujo objetivo “[...] é maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e a eficiência na alocação de recursos para a consecução dos mesmos” (COHEN; FRANCO, 2008, p. 77). Assim, esse trabalho acadêmico foi realizado durante a implementação do Programa e com a utilização de dados qualitativos e numéricos e interpretações do pesquisador.

Nesta perspectiva, o objetivo geral de nossa pesquisa consiste em avaliar o processo de implementação do Programa

⁴⁶ Criada a partir da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), a Rede é composta por 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos técnicos subsequentes e concomitantes, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, além de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Essa Rede ainda é formada por outras instituições que também oferecem educação profissional em todos os níveis, como os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, as 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, totalizando mais de 661 unidades (MEC, 2019).

Nacional de Alimentação Escolar no âmbito do IFRN e do IFSULDEMINAS, com enfoque nos indicadores sociais previstos pelo Programa (2009-2016). Assim sendo, especificamente, visamos:

- a) Analisar a implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, com enfoque nos documentos e na coleta de dados quantitativos e qualitativos;
- b) Mapear e confrontar os indicadores sociais, a partir da dimensão alimentação escolar, tendo como campos empíricos o IFRN e o IFSULDEMINAS;
- c) Identificar se são desenvolvidas ações de educação alimentar e nutricional à luz dos critérios estabelecidos pelo PNAE.

2. AVALIAÇÃO DO PNAE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUNS FUNDAMENTOS

Conforme delineamos na introdução, definimos a dimensão de análise *Alimentação escolar*⁴⁷, a fim de levantar os indicadores e triangulá-los.

Remonta a 26 de setembro de 1922 a instituição de portaria para o fornecimento de merenda aos alunos das escolas de artefices⁴⁸ (BRASIL, 1922). Conforme Soares (1982), essa medida foi adotada como uma das soluções para o problema da grande evasão de aprendizes.

A alimentação escolar brasileira foi instituída por meio do Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955, que criou a Companhia de Merenda Escolar (CME) vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1955). Esse

⁴⁷ Para os efeitos da Lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, “[...] entende-se por alimentação escolar todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo” (BRASIL, 2009).

⁴⁸ Criadas por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, durante o governo do Presidente da República Nilo Peçanha, as 19 Escolas de Artefices Artífices objetivavam dar educação primária e profissional, ensinando ofícios, e acolher jovens entre 10 e 13 anos das classes proletárias (BRASIL, 1909).

dispositivo legal já previa a promoção de medidas para aquisição de alimentos mediante convênios com entidades internacionais.

O PNAE, que passou a ter esta denominação a partir de 1979, manteve centralizado o processo de aquisição de gêneros alimentícios até 1994 (PEIXINHO, 2011).

Mudanças que ocorreram na comercialização agrícola promoveram a inserção da agricultura familiar no comércio de alimentos e tiveram como ponto de partida a introdução de dois programas públicos de compra: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)⁴⁹ e o PNAE. Esses programas viabilizaram o acesso a um grupo de agricultores que, até então, estava excluído dos mercados mais amplos, apenas produzindo em pequenas quantidades e comercializando por meio de atravessadores (BELIK, 2016).

Santos e Azevedo (2016) elencam como possibilidades contra-hegemônicas⁵⁰ do PNAE a efetiva inserção de alimentos da agricultura familiar, em especial os orgânicos, e a utilização do conteúdo sobre alimentação como componente da formação humana integral escolar, que deveriam ocorrer de forma integrada, pois, como discorreremos mais à frente, as experiências mostram uma indissociabilidade entre ambas.

⁴⁹ Instituído em 2003, no âmbito do Programa Fome Zero, o PAA integra o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) e promove a compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar, com dispensa de licitação. Esses alimentos são destinados a pessoas ou famílias em situação de insegurança alimentar e nutricional, a entidades de assistência social, a estoques públicos de alimentos e ao abastecimento da rede pública e filantrópica de ensino (BRASIL, 2012).

⁵⁰ Abordamos as ações contra-hegemônicas conforme Gramsci (1999, p. 314-315) que as situa como “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”. Moraes explica que o alicerce da contra-hegemonia “[...] é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia unissono e estável. Gramsci nos faz ver que a hegemonia não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos de classes em dado contexto histórico. Pode ser reelaborada, revertida e modificada, em um longo processo de lutas, contestações e vitórias cumulativas.” (MORAES, 2010, p. 73).

Alterações no ideário político, a partir dos anos 2000, cujo centro das ações e programas foi construído com base na política de Segurança Alimentar e Nutricional, permeada por questões de produção e consumo de alimentos, promoveu mudanças no sentido de que

Nos últimos anos, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem sido foco de atenção política e acadêmica ao pretender ultrapassar sua concepção restrita e assistencialista de “merenda” destinada a alunos pobres para um Programa que procura garantir o direito à “alimentação” de qualidade para todos os alunos do ensino público (TRICHES; BACCARIN, 2016, p. 89).

Fruto desta conjuntura, a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, trouxe novos avanços para o PNAE, como sua extensão para toda a rede pública de educação básica e a garantia de que, no mínimo, 30% dos repasses do FNDE fossem investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar (BRASIL, 2009). Segundo Peixinho (2011), essa ação retira da grande indústria um montante considerável de lucro por repassar um percentual da aquisição dos produtos da alimentação escolar para pequenos agricultores distribuídos por todo país.

A partir dessa lei, também fica valorizada a participação do profissional de nutrição como um dos atores responsáveis pela execução eficiente da política de alimentação (PEIXINHO, 2011), cabendo a ele a responsabilidade técnica pela alimentação escolar nos Estados, no Distrito Federal, nos municípios e nas escolas federais, além da elaboração dos cardápios nos quais deverão ser utilizados gêneros alimentícios básicos, respeitadas as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautadas na sustentabilidade e diversificação agrícola da região e na alimentação saudável e adequada. (BRASIL, 2009).

A Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, que revogou a Resolução 38/2009/FNDE/MEC, veio para, dentre outros, regulamentar que a dispensa do procedimento licitatório para aquisição dos gêneros alimentícios diretamente da

agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações seja feita mediante prévia chamada pública⁵¹ (MEC, 2013).

Com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, os alunos da Rede Federal de EPCT dos cursos técnicos integrados (regular e educação de jovens e adultos - EJA), subsequentes e concomitantes passaram a ser beneficiados pelo PNAE. No período do recorte temporal de nossa pesquisa, que foi de 2009 a 2016, o valor repassado pela União aos estudantes dessas Instituições por dia letivo para cada aluno nos cursos em tempo parcial era de R\$ 0,30, de modo a suprir no mínimo 20% das necessidades nutricionais diárias por meio da oferta de uma refeição (caso dos cursos do IFRN e dos cursos subsequentes e concomitantes do IFSULDEMINAS), e nos cursos em tempo integral era de R\$ 1,00⁵², para abranger no mínimo 70% das necessidades nutricionais diárias distribuídas em, pelo menos, três refeições (realidade apresentada nos cursos integrados do IFSULDEMINAS). (BRASIL, 2013).

Segundo Rocha *et al.* (2016), a implementação do PNAE se tornou um grande desafio para essas instituições, em virtude, dentre outros, do desconhecimento sobre os procedimentos legais para gerir esses recursos, em especial, a compra direta da agricultura familiar.

A Tabela 1, extraída de Santos (2018), mostra os valores descentralizados para o PNAE e devolvidos ao FNDE pela Rede Federal de EPCT, por região brasileira, em 2013 e 2014.

⁵¹ A chamada pública é uma das formas de aquisição dos gêneros alimentícios para o PNAE elencadas pela Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, sendo caracterizada pela dispensa do procedimento licitatório e voltada à seleção de proposta específica para aquisição de gêneros alimentícios provenientes da Agricultura Familiar e/ou Empreendedores Familiares Rurais ou suas organizações (MEC, 2013).

⁵² No dia 8 de fevereiro de 2017, foi emitida a Resolução CD/FNDE nº 1 que alterou o valor per capita para oferta da alimentação escolar do PNAE em, dentre outros, R\$ 0,32 para os alunos matriculados na EJA; R\$ 0,36 para os alunos matriculados no ensino médio; R\$ 1,07 para os alunos matriculados em escolas de tempo integral com permanência mínima de 7 horas na escola ou em atividades escolares; e complementação financeira de forma a totalizar o valor per capita de R\$ 2,00 para os estudantes contemplados no Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (MEC, 2017).

Tabela 1–Valores descentralizados para o PNAE e devolvidos ao FNDE pela Rede Federal de EPCT, por região brasileira, em 2013 e 2014.

Verba FNDE Região	2013 R\$				2014 R\$			
	Valor descentra lizado	Valor Devolv ido	% devolvi do	Não utiliz ou a verba	Valor descentra lizado	Valor devolvido	% devol vido	Não utilizo u a verba
Norte	1.575.780,00	1.076.328,31	68,30	3	2.413.940,00	1.581.006,09	65,50	3
Nordeste	4.733.460,00	2.444.225,94	51,64	5	6.513.376,00	3.216.913,49	49,39	4
Centro-oeste	1.047.360,00	973.017,32	92,90	3	1.775.764,00	1.366.735,83	76,97	2
Sudeste	4.455.360,00	1.783.591,12	40,03	4	6.727.240,00	4.146.091,25	61,63	5
Sul	1.952.980,00	1.378.272,90	70,57	3	2.832.300,00	1.853.999,02	65,46	2
BRASIL	13.764.940,00	7.655.435,59	55,62	18	20.262.620,00	12.164.745,48	60,04	16

Fonte: Santos (2018).

Os dados da Tabela 1 acerca do repasse e da devolução do recurso financeiro para o PNAE, segundo a autora, comprovam a dificuldade elencada por Rocha *et al.* (2016) ao revelar que, do total do recurso descentralizado para as 41 instituições da Rede Federal de EPCT, 55,62% dos valores de 2013 e 60,04% dos valores de 2014 não foram executados, o que correspondeu a quase R\$ 20 milhões devolvidos aos cofres públicos. Também se percebeu que a região Centro-Oeste foi a que apresentou maior percentual devolvido nesses dois anos, constatando a necessidade de maior apoio para a execução do Programa nessa região. Além disso, a quantidade de instituições que não utilizaram a verba, devolvendo-a em sua totalidade, foi elevada nesses dois anos, chegando a 18, em 2013 (44% do total) e 16, em 2014 (39% do total) (SANTOS, 2018).

A Resolução FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, também fortalece um dos eixos do Programa: a educação alimentar e nutricional (EAN). Para fins do PNAE, a EAN consiste no

[...] conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo (BRASIL, 2013).

A Seção I dessa Resolução contém incisos que visam promover a EAN inserida no currículo escolar, com ações que:

- IV - dinamizem o currículo das escolas, tendo por eixo temático a alimentação e nutrição;
- V - promovam metodologias inovadoras para o trabalho pedagógico;
- IX - utilizem o alimento como ferramenta pedagógica nas atividades de EAN. (BRASIL, 2013).

Segundo Stolarski (2005), dentre os principais gargalos do Programa, na atualidade, estão o baixo valor *per capita* federal repassado (variando de R\$0,30 a R\$1,00/aluno/dia na época da pesquisa) e o número insuficiente de nutricionistas.

Como constataram Rocha *et al.* (2016), as instituições da Rede Federal de EPCT foram pouco contempladas com informações e orientações sobre a execução do PNAE. Com isso, o Programa tem se apresentado como um desafio para diversos gestores dessas instituições que, por vários anos, optaram pela devolução dos recursos a executá-los sem informações claras sobre os procedimentos de operacionalização, como vimos na Tabela 1. Esses autores também salientam que a execução do PNAE nos institutos federais precisa atuar em uma via de mão dupla, na qual o FNDE e as entidades da sociedade civil envolvidas com o Programa percebam a potencialidade dessas instituições, em especial na oferta de capacitação e no desenvolvimento de projetos de extensão que promovam a consolidação e o fortalecimento da alimentação escolar na região onde estão inseridos.

3. METODOLOGIA

Utilizamos, em nossa pesquisa, a avaliação denominada avaliação por triangulação de métodos.

Minayo *et al.* (2005, p. 15) afirmam que “[...] a triangulação é uma estratégia de investigação voltada para a combinação de métodos e técnicas”.

A triangulação abrange o objeto de investigação sob, pelo menos, três ângulos:

- 1) cooperação de diferentes pesquisadores;

- 2) integração de diversos métodos;
- 3) inter-relação coerente e criativa de distintas técnicas, seja no aspecto quantitativo ou qualitativo, para a construção dos dados (MINAYO *et al.*, 1999).

Também fazem parte do processo a auto-avaliação, a análise do contexto, da história, das representações e a participação. (MINAYO, 2005).

Assim, a avaliação por triangulação de métodos pode ser compreendida

[...] como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um construto (SCHUTZ, 1982) específico (MINAYO, 2005, p. 29).

De forma didática, a triangulação de métodos pode ser desdobrada em oito passos:

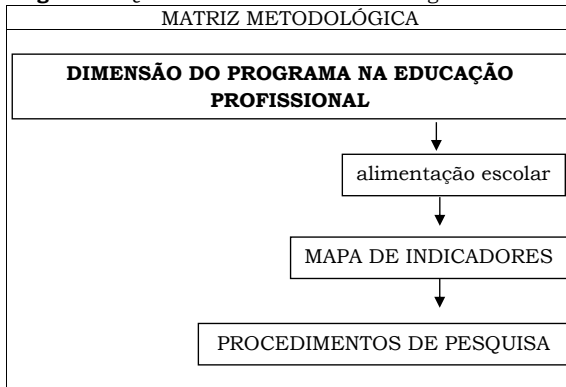
[...] formulação do objeto ou da pergunta referencial que vai guiar todo o processo e planejamento geral da avaliação; elaboração dos indicadores; a escolha da bibliografia de referência e das fontes de informação; construção dos instrumentos para a coleta primária e secundária das informações; organização e a realização do trabalho de campo; análise das informações coletadas; elaboração do informe final; entrega, devolução e discussão com todos os atores interessados na avaliação, visando à implementação de mudanças (MINAYO, 2005, p. 37).

A pesquisa tem como matriz⁵³ a dimensão de análise *Alimentação Escolar* acompanhada de suas respectivas

⁵³ Dye (2010) apresenta a utilização de uma matriz de análise em seu delineamento teórico-metodológico como forma de elucidar o ciclo da política por meio do mapeamento dos modelos de análise.

variáveis, de um mapa de indicadores observando as suas propriedades desejáveis e de instrumentos. Seguindo essa lógica, adotamos como modelo avaliativo as proposições de Azevedo (2010) e Draibe (2001) usados para avaliações dessa natureza e construímos um quadro de referência metodológica, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Quadro de referência metodológica.



Fonte: Adaptado de Azevedo (2010) e Draibe (2001).

Para Draibe (2001), cada dimensão do programa deve ser constituída por um grupo de variáveis⁵⁴ e de indicadores, que permitam estimar os graus, as quantidades e os níveis de qualidade com que as metas foram cumpridas, confrontando

⁵⁴ As variáveis se constituem em um conjunto de indicadores que, na particularidade de uma pesquisa de implementação, busca identificar as relações entre o desenho e a execução das políticas (PEREZ, 2007). “Portanto, uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; aspecto, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 137).

objetivos e metas, de um lado, e realizações alcançadas pela atividade-fim, de outro.

Observamos as variáveis referentes às características da aquisição dos gêneros e do próprio PNAE na instituição/*campus*, a suficiência da infraestrutura física, material e funcional para o trabalho com o Programa, a renda familiar dos beneficiários da alimentação escolar e os aspectos que a influenciam, os dados educacionais dos contemplados no PNAE e a Política de Assistência Estudantil das instituições pesquisadas.

A partir da dimensão abordada em nosso estudo, ocorreu o levantamento das referências bibliográficas e da legislação que regulamenta nosso objeto, além do confronto com a realidade empírica, para que fosse construído o mapa de indicadores. A ideia de mapa se fundamenta em Dye (2010) e os indicadores foram levantados no cotejamento do teórico-conceitual com o empírico e o documental. Além disso, a justificativa da construção do mapa se deu pela necessidade de realizarmos um mapeamento dos diferentes dados encontrados.

Para a definição dos campos empíricos, selecionamos duas instituições da Rede Federal de EPCT. Os critérios foram basicamente três: serem duas instituições que ofertassem educação profissional técnica de nível médio, cujo PNAE estivesse implementado, fossem de regiões distintas do país e cuja origem tivesse acontecido a partir de instituições diferentes⁵⁵.

A escolha do IFRN se deu em virtude do interesse da pesquisadora em investigar a instituição na qual trabalha e na qual o Programa de Pós-Graduação em que estuda é desenvolvido, além da maior facilidade no acesso às informações e documentos. Já o IFSULDEMINAS foi sugerido por um antigo gestor da Diretoria de Gestão de Atividades Estudantis do IFRN, órgão da Reitoria responsável pela implantação do PNAE, devido ao fato de já haver um contato entre as duas instituições quanto à troca de experiências na

⁵⁵ O IFRN se originou a partir da Escola de Aprendizes Artífices de Natal (GUIMARÃES; BARACHO, 2010), enquanto que o IFSULDEMINAS teve origem a partir do Patronato Agrícola Visconde de Mauá (BRASIL, 1918).

implementação do Programa, o que facilitaria na consecução de autorizações para o desenvolvimento da pesquisa.

Na perspectiva da avaliação por triangulação de métodos associada ao mapeamento e à triangulação de indicadores, vale destacar alguns conceitos e definições, em particular sobre os indicadores. É essencial esclarecermos esse aspecto, visto que é a triangulação dos indicadores que distingue a pesquisa por meio de outras perspectivas, como aquelas que visam comparar as políticas implementadas, ou seus resultados.

Conforme explica Jannuzzi (2012), um indicador social é uma medida, geralmente, quantitativa, visando operacionalizar um conceito social abstrato. Configura-se como um recurso metodológico que informa aspectos ou mudanças na realidade social. Para a pesquisa acadêmica, é uma ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e os fenômenos sociais. Fornece subsídios para a formulação e reformulação de políticas públicas por meio da tradução em cifras tangíveis da realidade social, tendo as estatísticas públicas, que correspondem ao dado social na forma bruta, como matérias-primas. Os indicadores sociais podem ser expressos como taxas, proporções, médias, índices, distribuição por classes ou cifras absolutas.

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos como técnicas para a coleta de dados a revisão da literatura, a análise documental, a observação participante e as entrevistas semiestruturadas.

No levantamento das referências bibliográficas, consideramos estudos de Minayo, Januzzi, Azevedo, Peixinho e Rocha *et al.*, dentre outros, para o confronto dos dados encontrados em nossa pesquisa empírica.

Na realização desta pesquisa, debruçamo-nos sobre documentos referentes ao tema, como a Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação, as leis relativas à educação profissional, as resoluções do Ministério da Educação (MEC) quanto ao PNAE, os documentos legais e infralegais, como decretos e portarias, bem como sobre documentos produzidos pelo estado e pela sociedade civil.

Também realizamos a análise de alguns documentos das duas instituições: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Organização Didática, Relatórios de Gestão, Avaliações Institucionais, estatutos, regimentos, resoluções, deliberações, atos e portarias.

A pesquisa empírica teve início com a caracterização do universo pesquisado e foi calcada na observação de processos e na percepção de sentidos das ações tanto dos gestores quanto dos responsáveis técnicos pelo Programa. Como tínhamos como problema central a ser pesquisado a implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, somente pelo contato direto poderíamos perceber esse processo em sua efetiva realização. Por isso, de forma auxiliar à observação, utilizamos entrevistas com o intuito primordial, embora não exclusivo, de caracterizar o Programa nos campos empíricos e seus beneficiários.

Aplicamos as entrevistas e fizemos a gravação de áudio junto a 32 sujeitos, sendo 22 do IFRN e 10 do IFSULDEMINAS. Os entrevistados eram servidores e estavam exercendo o cargo de nutricionista ou atuando em funções que estivessem relacionadas ao PNAE nas Instituições pesquisadas, na data da entrevista. Ao realizamos as transcrições, optamos por usar codinomes para preservar a identidade dos sujeitos, os quais foram escolhidos pelo entrevistador ou pelos próprios entrevistados com base na nomenclatura de frutas consumidas no Brasil.

A análise dos dados foi orientada pela bibliografia tomada como referência e a análise dos indicadores pela avaliação por triangulação de métodos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, abordaremos a empiria de nossa pesquisa baseada nas visitas *in loco* que fizemos à Reitoria e aos 8 *campi* do IFSULDEMINAS e à Reitoria e aos 20 *campi* do IFRN.

Iniciamos pela exploração de algumas entrevistas.

Quanto à falta de conhecimento dos servidores que usualmente começam a trabalhar no PNAE, Manga (2016), do IFSULDEMINAS, enfatizou: “[...] quando a gente entrou pra

trabalhar com o PNAE caiu de paraquedas, o que é que é, como é que vamos fazer, tinha a obrigação de gastar os 30% [...]” (MANGA, 2016, p. 2).

Outro servidor da instituição mineira ratificou o completo desconhecimento do Programa quando do início da implementação em seu *campus*: “[...] foi meio que assim, veio o recurso, a gente tinha que gastar e não sabia como, sabe, não conhecia nada do Programa” (PÊSSEGO, 2016, p. 1).

A partir destes relatos, constatamos como esses servidores do IFSULDEMINAS desconheciam totalmente o Programa ao ser iniciada a oferta na Instituição. Nas entrevistas com os servidores do IFRN, também tivemos percepção semelhante.

Ciriguela (2016), do Instituto potiguar, tocou em um ponto nevrálgico do Programa: a contradição entre o valor *per capita* do repasse financeiro do FNDE *versus* a exigência no atendimento do percentual das necessidades nutricionais diárias do aluno:

Eu sei que o repasse do governo que vem pra merenda escolar é baixo, o valor não dá pra adquirir os gêneros alimentícios e fornecer a merenda escolar com as necessidades nutricionais que eles exigem, então isso aí é uma grande falha que ele mesmo se contradiz até [...] (CIRIGUELA, 2016, p. 4).

Em outro *campus* do IFRN, Melancia (2016), para quem os demais aspectos do Programa estão bem ajustados, segundo sua concepção, também apontou o repasse financeiro do FNDE como um empecilho:

[...] a única restrição do Programa é porque o valor realmente é muito pouco, né? R\$ 0,30 é muito pouco pra se dar, mesmo assim, com a entrada do gestor, não é, recurso, ainda é insuficiente. Infelizmente não dá pra atingir os 20% ainda não porque, questão é... a estrutura tá ótima, tá tudo, né, tudo novinho, equipe boa, mas o recurso ainda é pouquinho, né? [...] R\$ 0,30, né, minha filha, dá pra quê? (MELANCIA, 2016, p. 5).

O inciso II do art. 5º da Resolução Nº 26, de 17 de junho de 2013, dispõe que as entidades executoras são responsáveis, inclusive, pela complementação dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE (BRASIL, 2013). Além disso, a exigência na execução de ações de EAN não implica em nenhum tipo de destinação orçamentária voltada a este fim, pois os recursos financeiros repassados pelo FNDE devem ser utilizados exclusivamente na aquisição de gêneros alimentícios. Com isso, a União impõe que os ofertantes atendam às exigências legais sem garantir as condições financeiras para a sua execução.

Reportando-nos à história da instituição, ao perfil dos alunos e aos cursos ofertados pelo IFSULDEMINAS, Caqui (2016) enfatizou que:

[...] eu queria que comprasse aqui no Instituto gêneros da agricultura familiar porque eu achava de extremamente importância por a gente ser uma Escola Agrotécnica. Aqui dentro têm vários alunos que são filhos de agricultores familiares e a gente não tava cumprindo a lei, era uma lei e eu achava que tinha que ser cumprida até pra servir de exemplo pra outros *campus*, outros institutos e pro país inteiro porque, afinal de contas, nosso aluno aqui, a gente nasceu com cursos... agropecuária, né. Antigamente, era só o técnico em agropecuária, hoje são outros, mas a gente, continua sendo o nosso carro-chefe, né, a área agropecuária e ciências agrárias do nosso *campus* continua sendo os principais cursos, a gente é muito mais reconhecido por esses cursos. Então, eu achava que a gente, por isso, a gente devia isso à sociedade aqui do sul de Minas, a gente comprar produtos e estimular a agricultura familiar na região (CAQUI, 2016, p. 1-2).

Constatamos como o entrevistado relacionou o Programa, em especial a compra da agricultura familiar, à trajetória histórica da Instituição que, ao longo de 90 anos, foi voltada exclusivamente aos cursos para o trabalho agrícola, desde o Patronato Agrícola, em 1918, até as Escolas Agrotécnicas, em 2008, ano em que foram denominadas de Instituto Federal e

passaram a ofertar cursos de outras áreas. Além disso, como explicitado pelo entrevistado, cursos das ciências agrárias tendem a atrair discentes que tenham relação com a temática abordada. Assim, a presença de alunos que são filhos de agricultores familiares possibilita à Instituição aproximar o PNAE da realidade vivenciada por esse público e ampliar o leque de possibilidades que eles possam vir a vislumbrar para sua inserção no mundo do trabalho, tendo o Programa como uma das possibilidades de distribuição de seus produtos, caso venham a trabalhar com a agricultura familiar.

Falando da realidade do IFRN, Cambuci (2017, p. 5) afirmou

[...] eu acho que a Instituição deve ter a ação inicial de tentar viabilizar de um modo mais forte. [...] eu acho que tem que partir de nós essa atitude de buscar a agricultura familiar e a Reitoria, inclusive, vem recomendando que seja feito dessa forma, que tenha também contratos da agricultura familiar, mas eu ainda acho um pouco tímido [...].

Concordamos com Cambuci (2017) quanto ao fato de também ser papel das instituições da Rede Federal de EPCT a busca pela inserção dos produtos da agricultura familiar nos Programas por elas implementados, não apenas pelo aspecto da obrigatoriedade legal, mas por uma função social que estas instituições assumem para com o desenvolvimento político, social, econômico e cultural da sociedade como um todo, cuja viabilização pode ser inserida ao longo dos diversos eixos contemplados pelo PNAE.

Para impulsionar a participação da comunidade no controle social do Programa, conforme preconiza o inciso IV do art. 2º da Lei Nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), o *Campus Inconfidentes* constituiu a Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar (CECAF), cuja composição mais recente foi instituída por meio da Portaria nº 116, de 18 de abril de 2016. Essa comissão é formada por servidores dos setores de compras (na qual está o presidente), extensão, financeiro, nutrição,

fazenda escola e serviço social, além de um discente. Dentre suas atribuições, estão a articulação com os atores envolvidos no processo, a elaboração das especificações para a compra da Agricultura Familiar, da lista de produtos e do levantamento de preços, a execução dos processos que envolvem a aquisição via chamada pública e as indicações do responsável técnico e do fiscal do contrato (IFSULDEMINAS, 2016). Ressaltamos que, apesar de louvável, a comissão possui atuação restrita a um aspecto do Programa, que é a compra de produtos da Agricultura Familiar. Acreditamos que as atividades da comissão necessitariam ser ampliadas para abranger outros assuntos pertinentes ao PNAE, como a articulação das ações de EAN, a aquisição de gêneros alimentícios dos fornecedores convencionais e as formas de inserção do tema da alimentação no conteúdo curricular dos cursos.

Também percebemos como, nos *campi* do IFSULDEMINAS que têm fazenda escola, o montante proveniente da produção de alimentos e da verba institucional (grande parte pela venda de itens na cooperativa-escola) são uma grande fatia da composição do total do recurso para o PNAE, demonstrando vantagens para além das nutricionais e educacionais em se ter alimentos produzidos no âmbito escolar.

Assim, acreditamos que as fazendas escolas podem ter uma atuação tripla no PNAE: a educativa, a de complementação de alimentos a serem ofertados e a de arrecadação monetária a partir da comercialização dos produtos por cooperativas-escolas.

Ademais, no IFSULDEMINAS, a oferta da alimentação escolar para os alunos dos cursos técnicos integrados é universalizada, todos podem realizar as refeições servidas ao longo do dia. Os alunos dos cursos subseqüentes têm direito a lanches. Nos *campi* que possuem fazenda escola, a Unidade de Alimentação e Nutrição funciona de domingo a domingo para atender os alunos que ficam na Instituição em regime de internato nos alojamentos. Neles, também ocorre a venda de *ticket* alimentação pela cooperativa-escola aos alunos que não são beneficiados com o almoço ou o jantar, cujo valor é

subsidiado pela Instituição, o que garante um preço bem inferior ao normalmente comercializado.

Dessa forma, percebemos que a política de alimentação, seja via PNAE, seja como beneficiário pela inserção nos editais de assistência estudantil ou pela compra de *tickets* na cooperativa-escola, abrange todos os alunos dos *campi* que possuem fazenda escola indistintamente, demonstrando a visão da Instituição para com a importância da alimentação estudantil.

Para a análise dos indicadores pesquisados quanto ao perfil educacional dos alunos beneficiários do PNAE, no IFSULDEMINAS e no IFRN, apresentaremos dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) que mostram esses números, a partir de consultas específicas ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC).

Tabela 2 – Relação de concluintes por matrículas atendidas⁵⁶ (RCM) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total em 2015.

RCM – Dados de 2015			
Instituto	Matriculados	Concluintes	2015
IFRN	40.071	3.445	8,60%
IFSULDEMINAS	18.911	8.877	46,94%
Total	772.277	88.392	11,45%

Fonte: Adaptado de SETEC/MEC (2016)

O Relatório da SETEC/MEC para o ano de 2015 revelou, como consta na Tabela 2, que, em escala nacional, o índice de concluintes, por matrícula, foi de 11,45%. Percebemos que, ao longo dos últimos anos analisados, o percentual de concluintes

⁵⁶ Este indicador mede a capacidade de alcançar êxito escolar, por meio da equação:

$$RCM = \frac{\text{CONCLUINTES}}{\text{MATRÍCULAS ATENDIDAS}} \times 100$$

Concluintes são estudantes que concluíram o curso com êxito e estão aptos a colar grau. Matrículas atendidas são todas as matrículas que estiveram em curso ou integralizadas em fase escolar, por pelo menos um dia no período analisado (SETEC/MEC, 2016).

tem se estabilizado entre 11 e 16%, mostrando que, para haver aumento, medidas mitigadoras e inovadoras devem ser adotadas tanto na permanência como no êxito dos alunos. Segundo a SETEC/MEC, esses números também não têm aumentado, devido à constante expansão da Rede, que vinha crescendo na média de 50 novas unidades por ano. Com a criação de novas escolas, novos cursos também são criados, e somente depois de alguns anos ocorrem as primeiras formaturas. Portanto, para a Secretaria, esse quadro não deve mudar ainda nos próximos três anos, mesmo que cesse a construção de novas escolas (SETEC/MEC, 2016), como o cenário nacional atual de contingenciamento de recursos públicos promete.

Tabela 3 – Relação de concluintes por matrículas atendidas (RCM) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, de 2011 a 2014.

RCM – Série Histórica				
Instituto	2014	2013	2012	2011
IFRN	10,81%	22,05%	42,1%	20,0%
IFSULDEMINAS	53,41%	29,80%	43,8%	47,1%
Total	11,37%	12,97%	15,2%	15,4%

Fonte: Adaptado de SETEC/MEC (2016)

Conforme as tabelas 2 e 3, constatamos que, para as duas Instituições por nós pesquisadas, de 2011 a 2015, o IFSULDEMINAS apresentou RCM bem superiores à média nacional. Já no IFRN, o índice de concluintes por matrícula chegou a ser inferior aos nacionais nos anos de 2014 e 2015. Acreditamos que, no IFRN, isso possa, em parte, se dever à política de expansão. Chama-nos atenção a grande diferença entre as duas Instituições para os anos de 2014 e 2015, pelo fato de ambas estarem em franca expansão, apesar de atentarmos para o número bem maior de *campi* e, consequentemente, de cursos e de matrículas no IFRN em relação ao IFSULDEMINAS. Apesar de não podermos afirmar que a política de assistência estudantil da instituição sul mineira, cuja alimentação está inserida, tenha influência direta nesse indicador, creditamos uma influência nesta ação enquanto componente de uma política de permanência e

redução de evasão que impacta positivamente na conclusão discente.

Tabela 4 - Retenção do fluxo escolar⁵⁷ (RFE) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total em 2015.

RFE – Dados de 2015			
Instituto	Matriculados	Retidos	2015
IFRN	40.071	17.873	44,6%
IFSULDEMINAS	18.911	6.249	33,04%
Total	772.277	336.832	43,62%

Fonte: Adaptado de SETEC/MEC (2016).

Tabela 5 - Retenção do fluxo escolar (RFE) no IFRN, no IFSULDEMINAS e total, de 2011 a 2014.

RFE – Série Histórica				
Instituto	2014	2013	2012	2011
IFRN	39,46%	36,53%	62,7%	56,5%
IFSULDEMINAS	22,53%	39,66%	25,4%	39,8%
Total	40,04%	36,25%	39,6%	34,0%

Fonte: Adaptado de SETEC/MEC (2016).

Ao longo dos anos analisados, tem ocorrido um aumento progressivo do valor da RFE, chegando a 43,62%, em 2015. Segundo a SETEC/MEC, esse é um quadro preocupante, que demanda ações relativas ao processo pedagógico e de assistência estudantil. Para a Secretaria, os planos estratégicos de permanência e êxito dos institutos federais, elaborados em 2015 e iniciados em 2016, poderão melhorar o quadro. Quanto ao IFRN, apenas o ano de 2014 apresentou indicador inferior ao nacional. Em comparação ao IFSULDEMINAS, o ano de 2013 foi o único no qual a Instituição potiguar foi melhor que a mineira. A maior abrangência da assistência estudantil no IFSULDEMINAS, segundo o que salienta a SETEC/MEC, pode

⁵⁷ Este indicador mede a relação de alunos que não concluem seus cursos no período previsto, calculado por meio da equação:

$$RFE = \frac{\text{RETIDOS}}{\text{MATRICULAS ATENDIDAS}} \times 100$$

Retidos são matrículas que estiveram ativas (em curso ou integralizado em fase escolar) após a data prevista para o término de seus ciclos de matrícula (SETEC/MEC, 2016).

ter contribuído para índices inferiores aos nacionais em quase todos os anos pesquisados e, talvez, também menores que os do IFRN.

Ademais, dentre os fatores específicos que aumentam as chances de evasão e de retenção elencados no documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal, consta a indisponibilidade da alimentação escolar (SETEC/MEC, 2014). Pela realidade que constatamos em nossa pesquisa empírica, a ausência da oferta do Programa aos alunos dos cursos técnicos subsequentes da maioria dos *campi* do IFRN pode, segundo o documento, ter relação direta com a maior taxa de retenção do fluxo escolar do IFRN em relação à do IFSULDEMINAS que consta nas tabelas 4 e 5.

De volta às entrevistas, a fala do servidor Tangerina (2017), do IFRN, expôs a dificuldade da grande maioria dos entrevistados nesta Instituição.

Eu acredito que a maior dificuldade aqui está relacionada à capacitação, tanto dos terceirizados que organizam e fornecem no dia a dia a alimentação como nossa enquanto, digamos assim, coordenador ou gestor desse Programa (TANGERINA, 2017, p. 1).

A partir desse relato, fica evidente a urgência na formação prévia para atuação no PNAE no IFRN, tanto dos servidores quanto dos funcionários das empresas terceirizadas.

Sobre seu conhecimento atual sobre o PNAE, ao compará-lo ao total despreparo inicial para trabalhar com o Programa, Pêssego o avaliou como ótimo, chegando a ser tutor por duas vezes em cursos sobre alimentação escolar ministrados pelo IFSULDEMINAS, e reforçou como a formação promovida pela Instituição impactou nessa mudança de perfil:

[...] o curso foi... sem ele a gente estaria bem mais perdido, que por mais que a gente receba informações da Reitoria, vem aquela coisa, vem e-mail, vem legislação, não é, é diferente dessa troca, igual a gente tem muita troca com o pessoal dos *campus* mais antigos, [...] não fica aquela forma fria de passar, é sempre essa interação, aí dá pra aprender bastante [...] (PÊSSEGO, 2016, p. 3).

Ressaltamos a importância da oportunidade que a Instituição mineira oferece a seus servidores de atuar como tutores em cursos sobre o PNAE para outras regiões do país e até para outras redes de ensino, permitindo a aprendizagem por meio da troca de experiências com outras realidades. Além disso, outras ações estavam previstas para os servidores que participaram da formação inicial.

[...] um encaminhamento do curso foi que a gente voltasse pros *campus* e sugerisse essa, o grupo de trabalho, aí a gente fez uma reunião com a Direção de Administração, o diretor na época, aí a gente falou o que a gente aprendeu e pediu a criação do grupo de trabalho, [...] aí a gente se reuniu com o grupo e começou a disseminar essas informações dentro do grupo e o grupo foi passando pra outros também pra buscar mais ajuda nessa questão da distribuição, de fiscalização de contrato (PÊSSEGO, 2016, p. 3).

Notamos o abismo entre a postura adotada pelo IFSULDEMINAS e pelo IFRN quanto às orientações mínimas sobre o PNAE.

Ainda a esse respeito, Cambuci (2017, p. 6), da Instituição potiguar, afirmou

Pois é, eu acho que era o mínimo, assim, que a gente tivesse essa preocupação com a formação dos servidores que estão envolvidos, mesmo se tivéssemos o nutricionista era importante pra equipe da COAES⁵⁸ poder integrar mais as suas ações com o PNAE e com o nutricionista [...].

Corroboramos a percepção de Cambuci (2017), pois, para além das atribuições do nutricionista, diversos outros profissionais lidam direta ou indiretamente com o PNAE, como os responsáveis pelas licitações e/ou chamadas públicas,

⁵⁸ A Coordenação de Atividades Estudantis (COAES) é o setor dos campi do IFRN responsável pela gestão do PNAE (IFRN, 2011).

docentes de disciplinas relacionadas às ciências da saúde e agrárias e equipe técnico-pedagógica e de serviço social, para quem uma formação mínima sobre o Programa poderia promover um despertar a respeito de aspectos da alimentação escolar dos discentes que eles desconhecem.

Sobre as ações de EAN desenvolvidas em um *campus* que tem responsável técnico, Kiwi (2017) disse que

A gente conseguiu fazer ano passado uma ação com a disciplina de Biologia. Eu fiz uma parceria com a professora, a gente conseguiu sair em algumas turmas porque ela tava dando essa parte de macro e micronutrientes, então, aí, a gente viu o consumo alimentar dos alunos, eu fiz umas palestras falando sobre os grupos alimentares. Foi bem bacana essa experiência. Também participei de dois projetos de extensão que uma professora me convidou e era sobre alimentação escolar, o outro era sobre boas práticas e deu pra participar um pouquinho também, mas não tanto como eu gostaria, na verdade. A gente até, o grupo de Nutrição, o GT⁵⁹ de Nutrição tá tentando fazer uma programação pra esse próximo ano de atividades conjuntas pra fazer em todos os *campi*, de desperdício, pra tentar melhorar esse aspecto, aumentar as ações de educação nutricional. (KIWI, 2017, p. 1-2).

Quanto à dificuldade no desenvolvimento de ações de EAN no *campus* do IFSULDEMINAS no qual trabalha, Atemóia (2016) enfatizou que:

Eu creio que como nós não temos o profissional de Nutrição, por exemplo, fica mais difícil porque a comissão mesmo não consegue fazer esse processo sozinha, ela precisaria de alguém dentro da área de nutrição pra poder fazer isso, então, hoje não é desenvolvido (ATEMÓIA, 2016, p. 2).

A mesma dificuldade tem Ciriguela em um dos *campi* do IFRN: “Creio eu que a questão é a falta mesmo do nutricionista

⁵⁹ Grupo de Trabalho.

porque a demanda do setor fica bem elevada e dificulta um pouco.” (CIRIGUELA, 2016, p. 2).

Quanto ao enfoque em práticas para além do setor de Nutrição dos *campi*, percebemos que um dos projetos de extensão da Instituição mineira se refere à dieta vegetariana, com informativos colocados nas mesas do refeitório explicando os benefícios dessa dieta e incentivando a experimentação da opção de proteína vegetal inserida no cardápio do almoço e do jantar. O projeto também contempla a oferta de arroz integral nessas refeições. Essa ação pode ser considerada uma importante atividade de EAN pela disseminação de informações sobre o vegetarianismo e pelo trabalho educativo de incentivo ao consumo de alimentos integrais, além da oferta de preparações para degustação. Além disso, essa ação contempla os adeptos da dieta vegetariana.

Com relação às atividades de EAN, o inciso II do art. 5º da Resolução Nº 26, de 17 de junho de 2013, dispõe que as Entidades Executoras são responsáveis pelas ações de educação alimentar e nutricional destinadas a todos os alunos matriculados (MEC, 2013). Entretanto, percebemos pela visita aos campos empíricos como o aspecto educativo do PNAE, primordial para ser desenvolvido em um espaço que se propõe a ser formativo, não consegue vir a ser executado em todos os *campi* das duas Instituições pela ausência do responsável técnico pelo Programa, estando a implementação quase que restrita à oferta de alimentos.

Sobre a articulação intersetorial para a prática de ações de EAN, Kiwi (2017), do IFRN, relatou:

É mais pontual do próprio setor. A gente procura a pedagogia quando pensa em fazer alguma ação pra pedir a parceria, pra ver essa questão de encaixar em horários, mas a gente não tem realmente essa parceria estabelecida, não (KIWI, 2017, p. 2).

Também quanto à vinculação das ações de EAN com a direção e a coordenação pedagógica, Romã (2016), do IFSULDEMINAS, assim se expressou

[...] eu acho que essa parte acho que deixa um pouco a desejar, certo, a gente tem vários cartazes lá no refeitório colocando certas situações, desperdício, agricultura familiar e tudo, mas eu acho que precisa haver dentro da escola, por parte dos professores, dentro da sala de aula, partir pr'uma conscientização maior a respeito do que venha a ser isso. [...] nós temos os cursos lá de alimentos, tem de agropecuária, tudo, mas o que é que acontece, ficam voltados mesmo para os conteúdos da matéria, eu acho que se a gente se envolvesse mais, mostrasse um pouco mais essa parte da agricultura familiar e tudo mais eu acho que ficaria mais interessante, mas já existe até uma proposta aqui dentro da escola de se colocar alguma coisa no currículo, sabe, da escola, alguma coisa voltada, assim, pra alimentação pra poder ter uma educação mais, como é que chama, mais abrangente a respeito disso. (ROMÁ, 2016, p. 2).

A realidade presente em todos os *campi* das duas Instituições pesquisadas é exposta por Caqui (2016), da Instituição sul mineira.

[...] eu fico um pouco angustiada porque eu ainda não consegui sensibilizar a área da pedagogia aqui no *campus* no intuito de sensibilizar. Eu já fui em reunião com eles, já conversei, expliquei o que é que era o Programa e tudo e que a gente deveria colocar, inserir dentro do currículo, deveria ser conversado, mas eu não senti o apoio, eu não tive esse apoio, dentro dos pedagogos e o pessoal da área de ensino, com exceção desses professores que eu citei aqui que eles têm o interesse particular na questão da alimentação saudável e dos ligados à área de extensão, então, esses gostam? Gostam. Então eles trabalham em prol de uma alimentação saudável, mas eu não consegui, por exemplo, sensibilizar um professor lá da Física, da Química a tá inserindo na aula dele, ele puxar pro tema da alimentação escolar, sabe? Eu não consegui como um todo, todo mundo, não. (CAQUI, 2016, p. 8).

Por fim, percebemos que, nos *campi* em que existe nutricionista, as ações de EAN chegam a ser efetuadas, mas o seu desenvolvimento em conjunto com a direção e com a coordenação pedagógica não é efetivado, tampouco se associam ao conteúdo curricular dos cursos, apesar da gama de cursos relacionadas à área de alimentos presente nas duas Instituições pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNAE se enquadra como uma importante política pública para a garantia da segurança alimentar, da inclusão social e da promoção do desenvolvimento regional sustentável. Para isso, a sua execução precisa ser um espaço de resistência, pois entendemos o fornecimento de alimento como uma forma de justiça social e que, inserido no ambiente educativo, contribui para atingir a qualidade social da educação.

Como resultado de um de nossos objetivos específicos, analisar a implementação do PNAE no IFRN e no IFSULDEMINAS, com enfoque nos documentos e na coleta de dados quantitativos e qualitativos, constatamos os aspectos que seguem.

Percebemos que existe uma melhor interação entre os setores da Instituição mineira, por meio das comissões que foram constituídas para a execução das chamadas públicas, além de esse Instituto contar com as diversas instâncias que influenciam direta ou indiretamente na execução do PNAE na Rede Federal de EPCT: empresas terceirizadas, produtores rurais, membros da Vigilância Sanitária, técnicos da Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural (EMATER), de associações e de sindicatos de produtores rurais. Esse cenário favorece uma execução mais conjunta do Programa, dados os diferentes aspectos que compõem a efetivação do PNAE.

A reivindicação do aumento do repasse financeiro pelo FNDE foi bastante presente nas falas dos entrevistados, pois, apesar de o valor ter sido elevado de R\$ 0,30 para R\$ 0,36, nos cursos de meio período, e de R\$ 1,00 para 1,07, nos de tempo integral, em fevereiro de 2017, ele ainda é insuficiente para

cobrir a maioria das despesas com a alimentação, tendo em vista que principalmente nos *campi* que não possuem fazenda escola, nas duas instituições pesquisadas, há limitações no cumprimento da recomendação nutricional mínima, devido à restrição de recursos e, caso não fosse a verba institucional, não haveria como ofertar uma alimentação em quantidade e qualidade minimamente satisfatórias. Ademais, acreditamos que as atividades de EAN também deveriam possuir uma cobertura financeira por parte do Programa. Entretanto, por imposição legal, a verba repassada ao PNAE deve ser investida exclusivamente em gêneros alimentícios.

A oferta do curso sobre o PNAE pelo IFSULDEMINAS foi condição *sinequa non* para uma maior propriedade dos servidores a respeito do Programa.

Além disso, a partir dos relatos obtidos por meio das entrevistas a respeito do despreparo dos servidores na implementação do PNAE, cabe uma reflexão quanto à postura do MEC, que, sabendo do início da implementação de um Programa dessa magnitude, na Rede Federal de EPCT, não promoveu previamente uma formação para os servidores das instituições, a fim de ser replicada *in loco*, nem disponibilizou o devido quantitativo de códigos de vaga para a contratação, via concurso público, do responsável técnico legalmente previsto para o Programa, o nutricionista.

Ademais, recai sob os servidores das instituições a pressão social na consecução de seus serviços com excelência, o que passa pela necessidade de profissionais adequados. Essa necessidade vai na contra-mão da racionalização de recursos, dentre eles humanos, que diminui o papel da política educacional e compactua com a precarização dos serviços públicos. Além do mais, tal fato tem rebatimentos na prática que se tornou comum nas instituições pesquisadas que é a delegação de funções relacionadas ao PNAE a seus servidores, sobretudo, técnico-administrativos, mesmo sabendo que não possuem o cargo específico e sem promover a devida formação prévia, aceitar essas decisões sem contestação enfraquece a luta da classe trabalhadora composta pelos profissionais da educação e fortalece a lógica do Estado mínimo. Nisso, muito

provavelmente, estão as bases dos principais motivos pelos quais, mesmo em 2014, 60,04% dos valores repassados pelo FNDE para a execução do PNAE na Rede Federal de EPCT não terem sido executados.

Acreditamos que a maior facilidade na implementação e até mesmo a maior importância, inclusive de destinação de recursos financeiros, dada ao Programa, em especial à compra da agricultura familiar, no IFSULDEMINAS tenha relação com a trajetória histórica da Instituição que, ao longo de 90 anos, foi voltada exclusivamente aos cursos para o trabalho agrícola. Em suma, o IFSULDEMINAS, também devido ao seu histórico relacionado aos cursos das Ciências Agrárias, tem uma implementação mais atrelada aos objetivos do Programa do que o IFRN.

Quanto a mais um de nossos objetivos específicos, mapear e confrontar os indicadores sociais a partir da dimensão alimentação escolar, tendo como campos empíricos o IFRN e o IFSULDEMINAS, chegamos à conclusão de que, no geral, os dados educacionais apresentam um melhor quadro no IFSULDEMINAS que no IFRN. Tal fato, segundo documentos da SETEC/MEC, pode ter relação com a maior abrangência da Política de Alimentação Estudantil na Instituição mineira em relação à potiguar.

Como resposta a nosso último objetivo específico, identificar se são desenvolvidas ações de educação alimentar e nutricional à luz dos critérios estabelecidos pelo PNAE, verificamos que, nos *campi* nos quais não existe responsável técnico pelo Programa, seja no IFSULDEMINAS seja no IFRN, a dimensão educativa, efetivada pelas ações de EAN ou não é ou é minimamente executada, demonstrando como fica prejudicado um componente da formação discente frente à inexistência de profissionais habilitados para sua execução. Assim, caso desejem primar pela excelência na execução dessa política pública, as instituições pesquisadas necessitam compor seu quadro de servidores com a força de trabalho adequada para sua implementação, que é o profissional de nutrição. Em contrapartida, não percebemos, em nenhuma das duas instituições, uma maior interação com a direção de ensino ou

com a coordenação pedagógica, seja para fomento às ações de EAN, seja pela inserção do conteúdo sobre alimentação na grade curricular dos cursos.

Dessa forma, essas instituições, apesar de primarem pelo aspecto formativo integral do aluno, não implementam o Programa no relacionando às diversas dimensões da vida do discente.

Além disso, as duas instituições, mesmo se tratando de instituições de EP, que devem se relacionar com o mundo do trabalho, não têm conseguido perceber a relação do Programa com o perfil dos alunos que procuram os cursos das ciências agrárias e relacionados à área de alimentos. A presença de alunos que são filhos de agricultores familiares poderia ser um fator que aproximasse as instituições executoras do PNAE à realidade vivenciada por esse público e favorecesse a ampliação do leque de possibilidades que eles possam vir a vislumbrar para sua inserção no mundo do trabalho, tendo o Programa como uma das possibilidades de distribuição de seus produtos, caso venham a trabalhar com a agricultura familiar.

Assim, é importante que as instituições da Rede Federal de EPCT participem também de toda essa reconstrução da política do PNAE, que reassumam seu papel inovador de produção do conhecimento e de desenvolvimento da ciência e da tecnologia no campo da produção de alimentos, sobretudo, inserindo nos cursos que ofertam voltados às ciências agrárias o fomento ao estudo das políticas públicas relacionadas a estas áreas, entre as quais o PNAE que, pela importância, abrangência e longevidade, não pode mais permanecer no esquecimento.

REFERÊNCIAS

ATEMÓIA. **Entrevista realizada com o servidor Atemóia concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos.** Pouso Alegre/MG, 08 dez. 2016.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010, 215f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14300/1/MarcioAA_TESE.pdf. Acesso em: 07 jan. 2016.

BELIK, Walter. Agricultura familiar, políticas públicas e os novos mercados. *In*: TEO, Carla Rosane Paz Arruda; TRICHES, Rozane Marcia (Orgs). **Alimentação escolar**: construindo interfaces entre saúde, educação e desenvolvimento. Chapecó, SC: Argos, 2016.

BRASIL. Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, nucleoscoloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 05 mar. 1918. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a Companhia de Merenda Escolar. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 02 abr. 1955. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitães dos Estados a Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, 23 set. 1909. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.775, de 04 de julho de 2012. Regulamenta o art. 19 da Lei no 10.696, de 2 de julho de 2003, que institui o Programa de Aquisição de Alimentos, e o Capítulo III da Lei no 12.512, de 14 de outubro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 jul. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7775.htm. Acesso em: 23 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 27 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL. Portaria de 26 de setembro de 1922. Fornecimento de merenda aos alumnos das escolas de aprendizes artifices. **Diario Oficial**, Rio de Janeiro, RJ, 28 set. 1922.

CAMBUCI. **Entrevista realizada com o servidor Cambuci concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos**. Natal/RN, 26 jan. 2017.

CAQUI. **Entrevista realizada com o servidor Caqui concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos**. Machado/MG, 25 nov. 2016.

CIRIGUELA. **Entrevista realizada com o servidor Ciriguela concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos**. Natal/RN, 03 nov. 2016.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 8 ed., Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

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. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 15-42.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. *In*: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, 2010. 2ª Ed. p. 99-128.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 4.ed, 2009.

FNDE. 2015. Diretoria de Ações Educacionais – DIRAE. Coordenação Geral do Programa de Alimentação Escolar – CGPAE. **Acompanhamento de Escolas Federais**. Ano Exercício: 2013 e 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

GUIMARÃES, Josiana Liberato Freire; BARACHO, Maria das Graças. Percurso educacional do CEFET-RN desde as origens aos dias atuais. *In*: PEGADO, Erika Araújo da Cunha (Org.). **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**, Natal: IFRN Editora, 2. ed., 2010. 132 p. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-em-pdf/a-trajetoria-do-cefet-rn>. Acesso em: 20 dez. 2014.

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Resolução N° 17/2011-CONSUP. **Aprova o Regimento Interno dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte**. Natal, RN, 01 jul. 2011. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/RESOLUCaO%20No%2017%202011%20-%20Aprova%20o%20Regimento%20Interno%20dos%20Campi.pdf/view>. Acesso em: 06 jul. 2016.

IFSULDEMINAS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS. Portaria n° 116, de 18 de abril de 2016. Designar, os servidores abaixo relacionados para, sob a presidência do primeiro, constituírem a Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar – CECAF. **Boletim de Serviço**. Inconfidentes, MG, 2016a, p. 8. Disponível em: <http://ifsuldeminas.edu.br/00-arquivos/2016/junho/03/boletimabril/BSAbril2016Inconfidentes.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 5. ed., 2012.

KIWI. **Entrevista realizada com o servidor Kiwi concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos**. Currais Novos/RN, 02 fev. 2017.

LIMA, Laudirege Fernandes. **Merenda escolar**: direito à alimentação e fruição do direito à educação. Maceió: EDUFAL, 2009.

MANGA. **Entrevista realizada com o servidor Manga concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos**. Carmo de Minas/MG, 04 dez. 2016.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003, 5.ed.

MEC. Ministério da Educação. **Instituições da Rede Federal**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em 02 jul. 2019.

MEC. Resolução CD/FNDE nº 1, de 8 de fevereiro de 2017. Altera o valor *per capita* para oferta da alimentação escolar do Programa de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 fev. 2017, seção 1. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=0000001&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC. Acesso em: 22 abr. 2017.

MEC. Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 jun. 2013. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC. Acesso em: 12 jun. 2015.

MELANCIA. **Entrevista realizada com o servidor Melancia concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos**. Natal/RN, 03 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa R. de; ASSIS, Simone G. de; CRUZ NETO, Otávio; DESLANDES, Suely F.; SILVA, Cosme M. F. P. da. Avaliação dos Centros de Orientação e Apoio Sorológico/CTA/Coas da Região Nordeste do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 15(2): 355-367, abr-jun, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v15n2/0320.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MORAES, Dênis de. Comunicação, hegemonia e contra-hegemonia: a contribuição teórica de Gramsci. **Revista Debates**, Porto Alegre, v.4, n.1, p.54-77, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/12420/8298>. Acesso em: 05 jun. 2016.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional.

Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, n.18, v. 4, abr. 2013, p. 909-916. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n4/02.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. **Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. 2011, 133f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde)-Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www2.unifesp.br/centros/cedess/mestrado/teses/tese_135_resgate_historico_pnae_%20albaneide_peixinho.pdf. Acesso em: 26 mar. 2016.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. *In*: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2007. p. 65-73.

PÊSSEGO. **Entrevista realizada com o servidor Pêssego concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos.** Poços de Caldas/MG, 05 dez. 2016.

ROCHA, Luiz Carlos Dias; HIRATA, Aloisia Rodrigues; RAIMUNDO, Rogério RobsFanti; SOUZA, Livia Santos Lemos de; AARÃO, Lucas Resende; COELHO, Maria Socorro Martinho. **A experiência do IFSULDEMINAS com o Programa Nacional de Alimentação Escolar.** 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Ouro Preto – Minas Gerais – 2016.

ROMÃ. **Entrevista realizada com o servidor Romã concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos.** Inconfidentes/MG, 18 nov. 2016.

SANTOS, Gizelle Rodrigues dos. **O programa nacional de alimentação escolar na educação profissional: uma avaliação por triangulação.** Natal: Editora IFRN, 2018.

SANTOS, Gizelle Rodrigues dos; AZEVEDO, Márcio Adriano de. PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR: concepções, perspectivas e desafios. **RECEI: Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n.º. 06, p. 129-140, outubro/2016. UERN, Mossoró, RN. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/2058/1131>. Acesso: em 26 fev. 2017.

SETEC/MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** 2014.

Disponível em: http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_ev_asao_retencao_setec.pdf. Acesso em: 27 jan. 2017.

SETEC/MEC. **Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: Exercício 2015.** Junho/2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices – estrutura e evolução. **Forum educação**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.58-92, jul./set.1982. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>>. Acesso em: 23 out. 2016.

STOLARSKI, Márcia Cristina. **Caminhos da alimentação escolar no Brasil**: análise de uma política pública no período de 2003-2004. 2005, 160f. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Econômico com ênfase em Políticas Públicas)-Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2005. Disponível em: <<http://www.economia.ufpr.br/Teses%20Doutorado/Marcia%20Cristina%20Stolarski.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

TANGERINA. **Entrevista realizada com o servidor Tangerina concedida a Gizelle Rodrigues dos Santos**. Ceará-Mirim/RN, 09 jan. 2017.

TRICHES, Rozane Marcia; BACCARIN, José Giacomo. Interações entre alimentação escolar e agricultura familiar para o desenvolvimento local. *In*: TEO, Carla Rosane Paz Arruda; TRICHES, Rozane Marcia (Orgs). **Alimentação escolar**: construindo interfaces entre saúde, educação e desenvolvimento. Chapecó, SC: Argos, 2016.

AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PROJOVEM URBANO EM NATAL/RN

Marcos Torres Carneiro

PPGED/UFRN – torriscarneiro@gmail.com

Márcio Adriano de Azevedo

PPGEP/IFRN – marcio.azevedo@ifrn.edu.br

Maria Aparecida de Queiroz

PPGED/UFRN – cidinhaufrn@gmail.com

INTRODUZINDO A TEMÁTICA

Pretende-se, neste texto, analisar aspectos da implementação do ProJovem Urbano - PJU (2008-2012) em Natal/RN, no tocante à qualificação profissional, como uma das dimensões dessa política de juventude. A realidade na qual se inscreve esse objeto de investigação é complexa e mediada por múltiplas determinações, sendo assim, de natureza sócio-histórica. Essa abordagem compreende o homem como sujeito concreto, o qual, ao produzir sua existência, transforma a natureza e a si próprio por meio do trabalho. O movimento do pensamento por ela suscitado, do ponto de vista epistemológico, teórico e metodológico, implica ter o pesquisador uma postura crítica e reflexiva, que se opõe àquela que oculta a realidade para manter as aparências revestidas por determinadas ideologias.

Sob o prisma da pesquisa de avaliação em políticas públicas, analisamos a literatura e documentos relativos à política de juventude e à qualificação profissional no PJU em uma realidade particular. A análise contempla informações em documentos, na literatura pertinente e em fontes primárias por

meio de entrevista semiestruturada com coordenadores e técnicos que, no recorte temporal, atuaram no programa.

As ideias que sustentam este artigo desencadearam-se e consolidaram-se como tema “Avaliação do Processo de Implementação do ProJovem Urbano em Natal/RN: o que dizer da dimensão qualificação profissional?” da dissertação de mestrado apresentada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, *campus* Central/Natal, no ano de 2015. Brotaram de motivações pessoais associadas à história de vida do então mestrando que vislumbrava superação intelectual, inclusão e protagonismo no campo acadêmico, tendo a política Nacional de Juventude e, em especial, o PJU em Natal, como foco de investigação.

Apresentamos, como estrutura do capítulo: a feição das políticas de juventude desencadeadas entre 2005 e 2012, consideradas de caráter compensatório, com destaque para a dimensão qualificação profissional no PJU; uma caracterização dos jovens atendidos pelo programa em, Natal/RN, mostrando as fragilidades desse segmento da população excluído dos benefícios da produção material e imaterial de existência, portanto, com os limites que a ela se impõem quanto ao acesso, permanência e conclusão no ciclo de escolarização na idade a que tem direito em conformidade com a legislação brasileira.

A análise da trajetória de implementação do PJU, no tocante à dimensão da qualificação profissional no município de Natal/RN, no período já anunciado, mostra inconsistências nas ações e indícios de aplicação indevida dos recursos públicos destinados ao Programa. As considerações suscitam a compreensão acerca das políticas de juventude, em geral, e, em particular, a efetividade das ações na dimensão qualificação profissional em Natal/RN, no período delimitado para investigação.

2. FEIÇÃO DAS POLÍTICAS DE JUVENTUDE DESENVOLVIDAS ENTRE 2005 E 2012: O LUGAR DO PROJÓVEM URBANO

Dentre os problemas enfrentados por parcela significativa da juventude brasileira que é privada do acesso aos

bens materiais e imateriais em decorrência das desigualdades sociais, encontram-se o baixo índice de escolarização e de qualificação profissional. Destacamos, conforme Novaes (2004), que o Brasil tem uma das mais perversas distribuições de renda e as desigualdades sociais se evidenciam tanto no aumento do número de pobres quanto na manutenção ou ampliação de privilégios entre os ricos. Nesse particular, os filhos dos trabalhadores assalariados são duplamente relegados à exclusão: piores escolas e piores salários. Ainda que ingressem, regularmente, na escola, muitos a abandonam ou têm uma educação inferior aos filhos dos ricos. A Pesquisa Nacional de Amostras Domiciliares (PNAD/IBGE-2004) mostra que 18% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentavam a escola. Assim, não se preparam devidamente e, no mundo do trabalho, a eles se reservam atividades que não requerem conhecimentos técnicos específicos – construção civil, porteiro de prédio, gari, segurança etc, e, por isso, se mantêm em uma faixa salarial inferior. Ganham, no máximo, o salário mínimo ou o comercial.

Nesse contexto, estudos sistemáticos realizados em âmbito do governo brasileiro sobre o contingente juvenil constataram haver parte significativa em condição social de vulnerabilidade⁶⁰. Dentre as constatações do diagnóstico, destacamos o fato de os jovens interromperem a escolarização na idade regulamentada por lei de 6-14 anos para Ensino

⁶⁰ Sposito e Carrano (2003) identificam apenas três ações governamentais voltadas para os jovens antes de 1995, com o presidente Fernando Henrique Cardoso. Posteriormente, 30 programas de caráter governamental emanam do Ministério da Educação, Esporte e Turismo, Justiça, Desenvolvimento Agrário, Saúde, Trabalho e Emprego, Previdência e Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, Gabinete do Presidente da República (Projeto Alvorada) e de caráter interministerial que se propunha a integrar [...] ações de 11 projetos/programas focados em jovens, localizado no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (Programa Brasil em Ação)". (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 22). Dentre as ações iniciadas nesse contexto e que ainda permanece, destaca-se o Programa Especial de Treinamento (PET), promovido pelo Ministério da Educação.

Fundamental e 14-17 anos, o Ensino Médio – e de não serem devidamente contemplados com políticas públicas de inclusão econômica, social e cultural. A importância desse programa como política nacional de inclusão de jovens, ainda que pesem críticas sobre ele, consiste em uma política focalizada nesse segmento da população, antes descuidado pelo poder público.

Diante das constatações, em 2003, no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instaura-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) como “[...] estratégia que além da implantação de um rol de ações isoladas remete também à assunção por parte do governo de uma ação articulada”. (ARAÚJO, 2011, p. 10). Foi assim produzida uma Política Nacional de Juventude com formato inédito em sua configuração e implementação.

Nessa política se destacou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), tendo como estrutura o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude. Regulamentado pelo Decreto nº. 5.557, de 05 de outubro de 2005, foi implementado, inicialmente, apenas nas capitais e no Distrito Federal. Em 2006, ampliou-se para mais 29 municípios, com 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, assim, o espírito de solidariedade, para o exercício de cidadania e a ação local.

O Programa tinha a duração de 12 meses com 1.600 horas de aulas. e o pagamento aos jovens de uma bolsa de R\$100,00 (cem reais) ao mês, pelo tempo em que permanecessem no curso, desde que tivessem o mínimo de 75% de frequência do total da carga horária do período. Conforme o Banco Nacional de Dados do ProJovem Original, entre 2005 e 2008, 521.241 jovens se inscreveram e, desses, “[...] 241.228 alunos foram matriculados no total (205.992 jovens nas capitais e no Distrito Federal e 35.236 nas cidades das regiões metropolitanas das capitais)”. (BRASIL, 2009, p. 3).

Em 2007, quando a política completava dois anos, o governo federal iniciou uma discursão para redesenhá-la superando algumas críticas. No período, não havia avançado quanto à coordenação e à integração com outros programas e ações federais voltados para os jovens. (CASTRO, 2009).

A política mantinha similaridade entre os programas que consistia na ênfase à ampliação da escolaridade, à formação profissional e à transferência de renda, conforme os diversos auxílios financeiros aos jovens. A gestão das ações guardavam particularidades, mas, não atendiam, plenamente, à diversidade de demandas por parte dos jovens aos quais se destinavam. Os programas caracterizavam-se, sobretudo, por ações pontuais, fragmentadas e paralelas. A implementação dessas políticas, conforme vimos mostrando, fazia-se de forma isolada ou associando ações, coordenadas ou superpostas, destinadas a determinados grupos de beneficiados. (QUEIROZ, 2011).

A partir da compreensão das principais políticas anteriormente direcionadas aos jovens, do diagnóstico sobre a realidade da juventude brasileira realizado em 2004, instaurou-se uma política nacional de inserção dos jovens. Por meio do sistema de monitoramento e avaliação dessa política, foi indicada a necessidade de mudanças em sua versão original, criando-se, assim, o ProJovem Integrado, com as seguintes modalidades: I - ProJovem Adolescente; II - ProJovem Urbano; III - ProJovem Campo - Saberes da Terra e IV - ProJovem Trabalhador. Para atender ao maior número possível de jovens ampliou-se a faixa etária do segmento atendido para 15 a 29 anos.

O escopo deste capítulo é o ProJovem Urbano, criado pela Lei n°. 11.692, de 10 de junho de 2008 e regulamentado pelo Decreto n°. 6.629, de 4 de novembro de 2008. Nessa modalidade, o público era formado por jovens com idade ampliada para 18 a 29 anos e que não houvessem concluído o Ensino Fundamental. O Programa tinha como objetivo geral desenvolver, de forma integrada, o Ensino Fundamental e a qualificação profissional, oferecendo aos concluintes a oportunidade de experimentar novas formas de aquisição do conhecimento, pela reelaboração de suas vivências

contemplando visões de mundo e se reposicionando na perspectiva da inserção social e profissional. Esse enfoque de inclusão inerente ao ProJovem parte de uma *nova* percepção de juventude em suas relações com outros grupos sociais. Considera o diálogo intergeracional como um caminho oportuno a ser trilhado, pois reconhece a diversidade e amplia as possibilidades de participação dos jovens na vida em sociedade.

Quanto ao currículo com características de *integrado*, compreendia “[...] as dimensões humanas do conhecimento, da ação e do compromisso consigo mesmo e com os outros”. (BRASIL, 2008, p. 78). Sua construção partiu da realização de oficinas e de estudos com especialistas em educação, em qualificação para o trabalho e em serviço social. Sustenta-se na integração das seguintes dimensões: Ensino Fundamental, qualificação profissional e ação comunitária, conforme expresso no documento que regulamenta o Programa.

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).

Essa filosofia de currículo contempla a associação entre o currículo formal e o real, sendo, assim, o jovem contemplado em várias dimensões de sua formação para viver e atuar, de forma integrada, na sociedade. Esse programa apresentou oportunidades ímpares de estudo, convivência saudável com colegas e professores, respeito às diferenças, acolhimento e assistência nas suas dificuldades, valorização dos talentos e estima, no ambiente escolar. Pesquisa realizada com os egressos do PJU, nos estados brasileiros, mostra, do ponto de vista dos alunos, características distintas entre o currículo do programa e da escolarização no Ensino Fundamental. As diferenças correspondem a “[...] qualidade de ensino, a organização do programa e o uso de livros/materiais didáticos, além da sala de aula. [... sendo que] os professores possuem as

melhores avaliações tanto no contexto do Projovem quanto no da escola regular”. (BRASIL, 2011, p. 50-51).

Nessa versão, o Programa ampliou a duração de quinze para dezoito meses de estudos e os conteúdos foram distribuídos em seis unidades formativas, cada uma com três meses, totalizando, assim, duas mil horas, distribuídas da seguinte maneira: atividades de formação básica (1.092 horas), qualificação profissional (390 horas) e participação cidadã (78 horas), sendo 1.560 presenciais e 440 com atividades não presenciais. O trabalho docente, nesse programa, contava com material rico e diversificado na forma de guia de estudo integrado para cada unidade formativa. Contemplava as disciplinas: ciências humanas, língua portuguesa, inglês, matemática, ciências da natureza, informática; e a atividade participação cidadã. Ademais, o Programa subsidiava o aluno com outros materiais: agenda do estudante, três cadernos de registro de avaliação, guia de estudo arco ocupacional, caderno do plano de ação comunitária e guia de estudo da formação técnica geral.

Como parte dessa metodologia, o currículo integrado suscitava, ao final da unidade, a coautoria por parte dos estudantes na produção de um texto baseado em temas integradores derivados do eixo Juventude e Comunicação: comunicação, meios de comunicação, sexualidade e responsabilidades, acesso aos meios de comunicação, meio ambiente e comunicação no mundo globalizado. Essa organização curricular foi avaliada pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), na qual destacamos a identidade dos conteúdos com a realidade dos estudantes, contemplando, portanto, a *questão racial*, a *valorização do cotidiano* e a *questão regional*. Outro aspecto a destacar é a *integração e a interdisciplinaridade*, que desponta como a:

[...] possibilidade de renovação do ensino regular: ‘eu trabalhei muitos textos de língua portuguesa que eu trouxe para Ciências Humanas para que nós pudéssemos discutir, então, uma coisa muito interessante que nós podemos expandir a questão da metodologia [...] quando

você ver a questão do tema integrador que é um leque fazendo com que as disciplinas trabalhassem o mesmo tema'. (BRASIL, 2011, p. 16-17).

Destaca-se, ainda, na avaliação sobre o currículo integrado, a *interação professor e alunos*, que revela-

[...] a face educadora e formadora dos docentes em relação aos jovens, tanto na forma de trabalhar os conteúdos a partir de uma grande atenção para com o ponto de partida do aluno nos conhecimentos dos conteúdos tratados, com a realidade cultural dos jovens, com a adequação do comportamento social e o seu papel cidadão. (BRASIL, 2011, p. 16-17).

A despeito dessa positividade, outros aspectos se destacam nessa avaliação da pedagogia do ProJovem: PPI e material didático. A autonomia docente é reclamada pelos professores que não tiveram a possibilidade de participar com sugestões na formulação da proposta pedagógica em si nem do material específico. Nem mesmo o currículo com todos os aspectos favoráveis à permanência dos jovens prevaleceu sobre as desfavoráveis condições sociais, que levaram esses jovens à desistência ou à evasão.

Para averiguar a eficácia do Programa quanto à elevação da escolaridade, a avaliação do ProJovem Urbano contemplou, também, uma pesquisa telefônica com evadidos. Para não permanecerem no Program, os sujeitos dessa pesquisa apresentaram como motivos: o trabalho (39,3%), questões familiares e pessoais (29,1%), a distância entre a casa e o núcleo escolar (17,1%), a implementação do Programa, a gravidez (4,8%), a baixa expectativa relativa ao Programa, a violência externa, a indisciplina e a violência interna e o ingresso em outros cursos. Os dados acenam para a compreensão de que os jovens que ingressaram no ProJovem carregavam consigo as condições de classe, quer na escolarização básica quer em programas de inserção social. Isso, no entanto, não inviabiliza a capacidade de eles, mesmo sendo originários de famílias

pobres, superarem, a trajetória histórica de exclusão social. Quantos têm essa origem e se tornaram excelentes profissionais!

O PJU, como política de juventude, se destaca por ter instituído um Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), criado pela Portaria n°. 62 SNJ/SG/PR, de 29 de dezembro de 2008, viabilizando, sistematicamente, a coleta e a análise de dados para realimentar as ações inerentes ao Programa. Essa estratégia pioneira em política educacional assim foi configurada:

- a) monitoramento da matrícula, frequência, movimentação escolar e lançamento das atividades e notas do desempenho do aluno, dentre outros, 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 deveriam ser realizados por meio de visitas locais e lançamento em sistema informatizado, de amplo acesso aos gestores nacionais, municipais e estaduais do programa;
- c) avaliação externa dos alunos com 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 com elaboração do desenho da pesquisa de avaliação da efetividade e da implementação do Programa, e decorrentes instrumentos, procedimentos e relatórios.

O SMA procede com uma metodologia que articula pesquisas quantitativas e qualitativas, avaliando, dentre outros aspectos, os perfis dos alunos e educadores, a aprendizagem

(proficiência agregada), a permanência dos jovens, o material didático e o Projeto Pedagógico Integrado (PPI).

3. QUEM SÃO OS JOVENS ATENDIDOS PELO PROJÓVEM URBANO EM NATAL/RN?

Para entender as características dos jovens que frequentaram o PJU em Natal/RN (2008-2012), apresentamos um esboço da formação histórica desse espaço urbano, tendo como referência estudos realizados por Mineiro (1998) e Lima (2003). O crescimento urbano desse município aponta que o seu desenvolvimento tem motivações de natureza econômica e política, que perpassam o período colonial e chegam à atualidade marcada por conflitos e consensos.

Essa formação, desde o início, margeia o Oceano Atlântico e o Rio Potengi, sendo que, no início do século XX, a população estava concentrada na Ribeira, bairro comercial, portuário, com instalação da rede ferroviária, habitado por operários e pescadores. Seguindo-o vinha a Cidade Alta, bairro no qual predominava também o comércio. Conexa foi edificada, por iniciativa do arquiteto Antônio Polidrelli, a *Cidade Nova*, que recebeu a denominação de Petrópolis e Tirol, nos quais residiam, e ainda residem, famílias originadas das elites do Rio Grande do Norte.

Os demais bairros da cidade, por ordem de formação – Passo da Pátria, Baldo, Barro Vermelho, Rocas, Quintas e Alecrim (SILVA, 2003) – seguem a lógica dos espaços urbanos na sociedade capitalista. São considerados periféricos, pois concentram uma população que é constituída, predominantemente, por trabalhadores imigrantes do interior desse e de outros estados, agregados a diversos campos da economia, inclusive, à agricultura e à pecuária desenvolvidas em sítios e fazendas, integravam-se, também aos serviços urbanos.

A imigração de contingente significativo da população para os espaços urbanos deve-se, ainda, à atração da indústria que foi instaurada demandando emprego nesse campo, além do comércio, da construção civil, dentre outros serviços de geração de emprego e renda, assim como o acesso aos serviços públicos:

saúde, educação, transporte, esporte e lazer. Nesse sentido, em Natal, assim como em outras cidades brasileiras, a moradia dos trabalhadores e de seus filhos se localiza nas periferias que foram produzidas ao longo da história. Por suas condições socioeconômicas se tornaram objeto de políticas compensatórias como as de juventude a partir dos anos de 1990, notadamente, o PJU na década seguinte.

Para melhor compreender a premência desse programa em Natal, trazemos dados da série histórica de cinco censos demográficos –1970, 1980, 1991, 2000 e 2010 – que reforçam a tendência de crescimento da população. De forma proporcional, ela cresceu de 264.379, em 1970 para 803.739 habitantes, em 2010. Segundo a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo - SEMURB (2008), o município passou 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.

Supõe-se, assim, que o crescimento da população nesse município se processa de forma contínua, principalmente, após a década de 1980, quando se intensificou a urbanização no Brasil, cuja dinâmica era definida pela crescente oferta de bens, serviços e emprego. Em 2008, Natal contabilizava 806.000 habitantes e, desses, 190.077 habitantes correspondia ao público jovem, na faixa etária de 18 a 29 anos, o equivalente a um percentual de 23,5%. A tabela 01 explicita o crescimento populacional dos jovens no município, no período de 2008 a 2012.

Tabela 01: Demografia da população na faixa etária de 18 a 29 anos (2008 a 2012)

	DEMOGRAFIA				
	2008	2009	2010	2011	2012
População Total	190.077	190.251	188.625	191.797	193.409

Fonte⁶¹: IBGE contagem da população, (Projeções de população – IBGE).

⁶¹ 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.

Os dados acenam, portanto, para uma conjuntura sociopolítica e econômica brasileira na qual o crescimento populacional estava circunscrito aos segmentos menos favorecidos socialmente. Em consequência, nesse campo, estão as maiores demandas por políticas públicas inerentes a direitos básicos, dentre os quais, educação, saúde, transporte, moradia, inserção no mercado de trabalho, melhoria da qualidade de vida e participação social (SANTOS, 2012).

Sabemos que os trabalhadores assalariados produzem os bens materiais e simbólicos que sustentam a acumulação capitalista. Privados do devido acesso à educação, à cultura, ao lazer, dentre outros bens que lhes atribuem cidadania, os jovens, de modo particular em países dos continentes latino-americano, africano e asiático, são colocados à margem do desenvolvimento suscitado pela riqueza social, que é apropriada por uma minoria. Nessa realidade, particularmente, eles enfrentam novos desafios, como os de ordem estrutural (OFFE, 1984), o que se significa viver em condições mínimas, como a pobreza, que é perceptível na composição dos filhos dos trabalhadores, constituídos por mulheres, pardos, negros dentre outras maiorias ou minorias.

A despeito da “[...] lógica perversa do capital em sua acumulação, [parte da juventude] tem um novo lugar no movimento na sociedade informacional e global, de recorte culturalmente diversificado”. (QUEIROZ, 2011). Conforme Frigotto (1998), atualmente, apesar das limitações que enfrentam, parcela dessa juventude tem acesso a vivências e experiências no campo das tecnologias, como a microeletrônica associada à informática, à informação e aos demais modos e meios de comunicação, cujos avanços, benefícios e desafios, as gerações anteriores não experienciaram.

É nesse contexto que se inscrevem os estudantes do PJU no município de Natal como membros de famílias socialmente

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.

excluídas. Muitos deles ingressaram na escola pública e não foram bem sucedidos por razões de origem social, políticas e ideológicas associadas, inclusive, ao currículo escolar que não corresponde à sua realidade. Por isso, eles se sentiram desestimulados a estudar e reprimidos, em vez de serem compreendidos em sua forma de ser e nos seus apelos de crianças e de jovens em desenvolvimento. Nesse formato de ensino, a aprendizagem é medida por resultados, e, como os estudantes têm uma travessia difícil até se tornarem adultos, ao serem incompreendidos em sua individualidade e no coletivo, eles se retraem premidos, acabam interrompendo sua trajetória no processo de escolarização.

Insistimos no fato de que o ProJovem se constitui em uma iniciativa de reinserção do jovem no trajeto escolar, a despeito de manter características básicas da escola formal que o expulsou vezes incontáveis. Nesse sentido, Felipe e Gomes (1994, p. 04) mostram 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.

Foi com essa lógica que se organizaram as estações de juventude e os núcleos (escolas) como parte da estrutura do PJU. Exceto algumas que se localizavam em áreas centrais como a Escola Augusto Severo, em Petrópolis, para atender aos jovens vindos do Bairro de Mãe Luíza, em Natal.

Apesar das oscilações demográficas, em 2010, quando houve um decréscimo no crescimento, que é retomando nos dois anos seguintes, por razões não explicitadas, conforme dados do IBGE – censos de 1980 e 1991 – e a contagem de 1996, a população do município de Natal evoluiu entre 1980-1996, de forma assimétrica nas diferentes regiões, sendo a Zona Norte a que mais cresceu com as seguintes variações: de 81/91, 263,0% e 91/96, 40,3%. Em contrapartida, a Zona Sul, no último período, alcançou apenas 2,5% e a Zona Leste, que compreende

Alecrim, Areia Preta, Cidade Alta, dentre outros bairros, teve um crescimento negativo (-11,1%) (MINEIRO, 1998).

Este crescimento populacional exposto na Tabela 1 distribuído entre as quatro regiões administrativas de Natal (Norte, Sul, Leste e Oeste), que se subdividem em 36 bairros, está expresso na Tabela 02.

Tabela 02: População na faixa etária de 18 a 29 anos por zonas administrativas - 2010

Zona	Grupo etário	%
Norte	71.634	37,98%
Sul	41.625	22,07%
Leste	25.194	13,36%
Oeste	50.173	26,60%
Total	188.625	100,00%

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010. Sinopse por setores.

A Tabela 02 corresponde ao quantitativo de jovens no ano de 2010, distribuídos nas quatro zonas administrativas e o seu percentual em relação à população jovem total do município de Natal no referido ano. Um ponto que deve ser destacado é o fato de a maior concentração de jovens estar localizada 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 a Zona Sul, com 41.625; e a Zona Leste, que possui o menor número de jovens, com um quantitativo de 25.194.

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 locais 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 à estrutura do PJU, em

Natal, surge de maneira providencial, para ratificar a ideia exposta acima.

Avançando ainda nessa 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 03, levantamos alguns dados sobre a ocupação.

Tabela 03: Ocupação da População de 18 a 29 anos - 2010.

Tipo de Trabalho	Frequência	Percentual (%)
Empregados com carteira de trabalho assinada	69.240	36,71%
Militares e funcionários públicos estatutários	4.635	2,46%
Empregados sem carteira de trabalho assinada	24.449	12,96%
Conta própria	12.304	6,52%
Empregadores	1.042	0,55%
Não remunerados	1.133	0,60%
Trabalhadores na produção para o próprio consumo	137	0,07%
Outros/Não se aplica	75.684	40,12%
Total	188.625	100,00%

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010. Sinopse por setores, (Resultados Gerais da Amostra).

Analisando os dados da Tabela 03, vemos que a maior frequência e percentual corresponde a 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, concordamos com os estudos de Reis (2000, p. 90), para quem

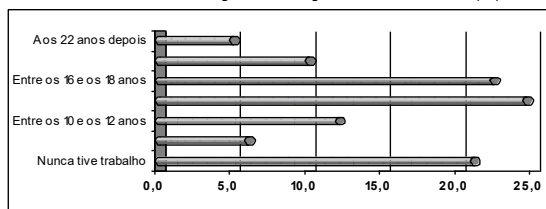
[...] os jovens dos setores médios e altos têm inúmeras vantagens em relação aos demais, por exemplo, oportunidades de acesso à educação e postergação das responsabilidades da vida adulta. São capazes de emitir por mais tempo os signos sociais da juventude que tende a se estetizar, constituindo um conjunto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

vinculadas ao corpo, à vestimenta e ao estilo de vida em geral que transforma a categoria juventude em um produto, um valor simbólico.

Logo, apresenta-se a seguinte dicotomia: jovens das classes alta e média e jovens de classes populares, pois, ao considerarmos o referido tipo de trabalho, constatamos que esses 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, vejamos o levantamento das informações referentes ao perfil dos alunos do PJU, traçado a partir do *survys* e grupos focais, realizado pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA) em todo o território nacional (Gráfico 1).

Gráfico 01 - Idade com que teve o primeiro trabalho (%)



Fonte: ProJovem Urbano (2008/2009): *Survys* 1 – 1ª entrada

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

Um vínculo de trabalho que se apresenta de maneira muito densa são as ocupações com carteira de trabalho

assinada, cujo percentual corresponde a 36,71%. Essa situação retoma a ideia do parágrafo anterior, em que afirmamos a necessidade da inserção destes jovens no mundo laboral, e, dentre estas condições, estão as ocupações lícitas (carteira assinada).

Ainda analisando a Tabela 03, os percentuais de ocupação vão declinando, no entanto, mantêm 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, o que correspondem apenas a 137 jovens e que representam o percentual de 0,07%.

Tabela 04: Ocupação da População de 18 a 29 anos por sexo (2010).

Tipo de Trabalho	Frequência		Percentual %	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Empregados com carteira de trabalho assinada	37.911	31.329	20,10%	16,61%
Militares e funcionários públicos estatutários	3.339	1.296	1,77%	0,69%
Empregados sem carteira de trabalho assinada	12.418	12.031	6,58%	6,38%
Conta própria	7.826	4.478	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	41.905	33.779	22,22%	17,91%
Total	104438	84186	55,37%	44,63%

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010. Sinopse por setores, (Resultados Gerais da Amostra).

Ampliando a esfera de análise sobre os jovens e suas ocupações, a Tabela 04 traz essa configuração por sexo.

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

Transportando estes dados para o contexto nacional, em paralelo aos dados do relatório de gestão (2008-2010) do PJU, especialmente, a 1ª e 2ª entradas, este desenho polarizado entre os sexos é reconfigurado. Para o PJU, os dados mostram uma representação muito forte das mulheres entre os alunos. Elas são 66,7% contra 33,3% dos homens, 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, articulou dados sobre o PJU no município de Natal/RN em face à estrutura nacional do Programa, elucidando o desenho de sua implementação, destacando a qualificação profissional.

4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJOVEM URBANO: DESCOMPASSOS NA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

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).

Diante da modernização nos processos produtivos, o mundo do trabalho passou a requerer da educação a qualificação da mão de obra para lidar com as particularidades de um mundo multinformacional e globalizado. Assim, o Brasil,

teria que se inscrever nessa lógica enfatizando a qualificação profissional precisamente na década de 1950, período considerado de aceleração da indústria. Naquele momento, a educação pública não supria, ainda, as demandas desse campo.

Nesse sentido, Costa, Oliveira e Amaral (2012) consideram que as crises do capital desencadeadas na década de 1970 produziram transformações que se refletiram em diversos campos da sociedade, de modo que

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 (COSTA; OLIVEIRA; AMARAL, 2012, p. 309).

Nessa conjuntura, a educação é premida a atender a esses apelos em diversos níveis e modalidades de ensino, inclusive, em políticas específicas como o PJU. Nesse programa, segundo Andrade (2010), a formação profissional é básica e instrumental, desdobrando-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.

Os arcos ocupacionais tinham como objetivo a inserção de mão de obra qualificada no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, formar os cidadãos dispostos a serem agentes de mudanças na sociedade da qual são parte. Os municípios e/ou os estados aderiam a alguns dentre aqueles arcos apresentados como possibilidade de oferta, considerando-se as necessidades locais do mundo do trabalho.

Era observada a aptidão econômica local naquelas ocupações que mais absorvem trabalhadores e que precisam de profissionais qualificados (BATISTA, 2007). Os entes federados optavam por entre dois a cinco arcos ocupacionais, responsabilizando-se pela infraestrutura das salas ambiente ou laboratórios que se constituíam como instalações próprias nas escolas ou por meio de convênio com instituições especializadas nos ramos de atividades priorizados. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2010).

O município de Natal/RN optou por cinco arcos profissionais, porém, desses, funcionaram apenas quatro: alimentação, construção e reparos I, educação, telemática e vestuário. Salientamos que, no período em análise, essa dimensão do PJU não funcionou a contento em Natal/RN, conforme mostram os dados obtidos por meio de entrevista realizada por Carneiro (2015) com egressos, baseada na questão: A qualificação Profissional ofertada pelo PJU promoveu mudanças em sua vida? Apenas seis dos vinte e cinco entrevistados afirmaram positividade nessa dimensão do Programa. Os demais (dezenove) egressos responderam que não tinha ocorrido nenhuma mudança em sua vida, com o que podemos considerar a qualificação ofertada pelo PJU, no

município de Natal/RN, insuficiente para aquilo a que se propunha.

Indagados sobre as razões de não ter havido mudanças, algumas respostas confluíram para a fala da ex-coordenadora, que apresentou sérias fragilidades na oferta, como a inexistência de equipamentos para as aulas práticas, inadequação dos espaços físicos, problemas com os convênios firmados com empresas para oferecer cursos profissionalizantes e a falta de professores.

A outra questão direcionada aos egressos foi—sobre que aspectos poderiam ser mencionados como positivos na qualificação profissional. A aquisição de novos conhecimentos e o fato de ter um curso profissionalizante foram os aspectos mais mencionados. Somente seis egressos responderam positivamente, embora as mudanças às quais se referiram não tenham propiciado sua inserção no mundo do trabalho.

Tomando como parâmetro, os objetivos da qualificação profissional do PJU e tomando como referência os estudos de Bertholini (2011), a institucionalidade de uma política pública de juventude pode ser considerada impactante para esse segmento social, sendo, portanto, necessário saber quanto e principalmente, como essa possibilidade se evidencia. Assim, esse aspecto se torna chave para elucidar o processo de implementação do PJU em Natal/RN, partindo tanto da fala dos egressos quanto da coordenação do programa. Tomando como parâmetro o Projeto Político Integrado (PDI) na estrutura curricular do PJU e, nela, a qualificação profissional, ambos os grupos de sujeitos indagados acenam para respostas relativas ao fato de não se ter obtido êxito.

Nesse sentido, os dados acenam que foi irrisório o impacto qualitativo dessa dimensão em sua vida pessoal e profissional, haja vista, que menos de 25% vislumbraram impacto de modo a produzir mudanças referentes à mobilidade dos jovens na sociedade, em particular, sua inclusão no mundo do trabalho. A pesquisa não se restringiu, apenas, aos efeitos da qualificação profissional, em si, mas se estendeu à crítica, indagando se, na avaliação dos participantes da pesquisa, o que precisaria melhorar no programa, em termos de qualificação

profissional. Os jovens responderam que deveria haver mais opções de cursos, maior tempo de duração, mais aula prática; qualidade melhor dos professores e estágios.

Nas respostas às três perguntas dirigidas aos egressos, podemos constatar uma clara convergência sobre as limitações que visualizavam na dimensão e o que eles vislumbravam quanto às condições sob as quais as atividades deveriam se realizar para que o PJU contribuísse, efetivamente, no tocante à qualificação profissional. O maior peso das respostas incide, portanto, sobre os *espaços* para aulas práticas, *mais aulas práticas e estágio*, ou seja, os aspectos corroboram as críticas dos egressos sobre a dimensão qualificação profissional no PJU em Natal/RN.

Destacamos a pertinência de os egressos estabelecerem um elo entre a teoria e a prática, como algo que vincula e articula as oportunidades de inclusão com a ocupação de um posto de trabalho, pela via do estágio. Nesta direção, Duarte (2009, p. 120) considera 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.

Esse entendimento ratifica o encaminhamento do Plano de Qualificação Profissional (PNQ), haja vista que se apresentava com os seguintes objetivos: inclusão social e redução das desigualdades; crescimento com a geração do trabalho, emprego e renda ambientalmente sustentáveis e redutoras das desigualdades regionais; promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (BRASIL, MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2003). Sobre essa articulação, no entanto, não temos uma avaliação que mostre ter sido ela consubstanciada como objeto das políticas de juventude. Senão, as evidências mostram ter-se concretizado, esse programa de educação, em torno das dimensões: elevação de estudos, qualificação profissional e ação cidadã.

Outro ponto levantado pelo roteiro de questões foi a duração dos cursos de qualificação profissional, sobre a qual 27% dos egressos consideraram insuficiente para uma boa preparação (formação). Remetendo-nos aos estudos sobre perspectivas e desafios da educação profissional no Brasil, consideramos que eles padecem de formação. O Decreto n°. 2208/97 (BRASIL, 1997), institui a ruptura entre a formação profissional e o ensino médio, orienta a política profissional técnica separada da educação básica e induz a que a formação se concretize em caráter precário, em sistemas paralelos públicos e/ou privados. Desse modo, ao separar o ensino médio da educação profissional, esse dispositivo legal possibilitou “[...] formas fragmentadas e aligeiradas 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, as considerações das autoras e dos dezenove egressos do ProJovem Urbano em Natal (2008-2012), ou seja, 42% dos que manifestaram limitações na qualificação profissional, lembram, conforme Kuenzer (2006), que essa perspectiva corresponde ao conceito de “[...] inclusão excludente e exclusão includente”. A autora discute que a inclusão das classes populares na cadeia educativa por meio de uma educação oferecida de forma fragmentada, desvinculada da formação científica e da cultura em geral, promove a inclusão de forma excludente, ou seja:

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 provocando à 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. (KUENZER, 2006, p. 190).

Carregando consigo esse estigma, os jovens que completam sua escolarização ou que são expulsos e a ela retornam tardiamente, como é o caso do PJU, alimentam a esperança de que a educação lhes possa dar acesso a postos de trabalho para além daqueles reservados a sua classe social. As metas e os objetivos do Programa, a despeito das críticas a que é susceptível, apresentavam-se como iniciativas inovadoras. Estavam direcionadas especificamente, para a reinserção de um contingente de jovens excluídos da sociedade, que foram expulsos da escola por razões estruturais, de desrespeito à diversidade etc. Dessa forma, o fato de o PJU se constituir em uma iniciativa importante enquanto política pública voltada para uma parcela da juventude brasileira socialmente excluída, não concretizou, esse sonho, plenamente, para todos.

Estavam, portanto, diante de um embate que poderia ser superado ou manter-se. Pois, um programa de âmbito nacional tinha potencialidades para tornar-se uma iniciativa de inclusão, ainda que relativa, no entanto, sua implementação, em Natal/RN, no tocante à dimensão qualificação profissional em muito deixou a desejar. A qualificação profissional foi *negada* uma vez que, a formação teórica e, sobretudo, a parte prática, sequer existiu, pois não foi suprido, efetivamente, o aparato logístico que possibilitaria ao estudante uma formação contemplando *o saber e o saber fazer*, suscitando a *práxis* aspirada com a formação integral ou em um currículo integrado.

Referendamos a perspectiva de suscitar com as reflexões aqui empreendidas, o diálogo com outras pesquisas que tenham como foco as políticas públicas de juventude, articuladas com o

trabalho e a educação de qualidade e igualitária. Uma educação de caráter *omnilateral*, politécnica e integral e não aquela que promova formação para a submissão do trabalhador ao trabalho desumanizado. Ressaltamos ainda, que, dentre as contribuições que vislumbramos com esta pesquisa, está a elucidação de aspectos da realidade dos jovens pobres da cidade do Natal/RN. Esses, no ProJovem Urbano, a despeito das contradições concretas que se apresentaram na implementação do Programa, tiveram uma chance de retomar os estudos e qualificar-se para atuar na sociedade de forma sistemática e, em particular, no mundo do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um estudo com caráter de diagnóstico realizado acerca da juventude, o governo brasileiro constatou que parte significativa desse segmento da população estava em condição social de vulnerabilidade. Dentre as constatações, destacou-se a interrupção da escolarização na idade regulamentada por lei – de 6 a 14 anos de idade para Ensino Fundamental e de 14 a 17 anos, para o Ensino Médio – não era devidamente contemplada com políticas públicas de inclusão econômica, social e cultural.

Em decorrência das constatações, em 2003 no primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instaurou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) como “[...] estratégia que, além da implantação de um rol de ações isoladas, remete também à assunção por parte do governo de uma ação articulada”. (ARAÚJO, 2011, p. 10). Foi assim produzida uma Política Nacional de Juventude com formato inédito em sua configuração e implementação.

Nessa política, se destacou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), tendo como estrutura: o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude. Regulamentado pelo Decreto n.º 5.557, de 05 de outubro de 2005, foi implementada, inicialmente, apenas nas capitais e no Distrito Federal.

Natal foi, assim, contemplada nessa primeira versão. A institucionalidade do ProJovem Urbano no município, não contemplou a articulação com outros projetos, uma vez que não se tem evidências de parcerias ou de integração com órgãos similares – secretarias ou conselhos nessa instância – nem com outros entes federados. Visto sob o prisma da avaliação de processo, esse aspecto pode ter fragilizado a implementação do Programa, pois não traduzia a participação requerida para responder às questões: “[...]quais são os atores que sustentam o Programa? Entre estes, existiram alguns especiais quanto à mobilização para apoiá-lo? Outros, tanto quanto importantes, foram desprezados e ou esquecidos [...]” (DRAIBE, 2001, p. 07).

A realização de entrevistas com alguns egressos corroborou a percepção que se tem de uma política eficiente capaz de colocar os sujeitos que dela participam em condição social e política favorável ao exercício da cidadania, de modo particular, em relação ao mundo do trabalho. No caso do Projovem Urbano, quem são os melhores sujeitos para avaliar o programa, oferecendo, assim, um *feedback* concreto sobre sua implementação, senão seu público-alvo. Concebendo o jovem como um sujeito ativo que pode ser empoderado, protagonista em sua formação e inserção na sociedade; que produza mudanças no meio que integra, o Programa que poderia ter levado a todos os jovens matriculados esses adjetivos como direito subjetivo. Ao contrário, em particular quanto à qualificação profissional, essa prerrogativa lhe foi negada.

Assim, podemos considerar, ainda, como ponto fraco do processo de implementação do Programa o desprezo à Secretaria Municipal de Juventude, a qual sequer possuía uma base orçamentária própria. Também foi desconsiderado como ator estratégico, o Conselho Municipal de Juventude, imprescindível para o fortalecimento dessa política em nível local, haja vista, ser esse um órgão consultivo e deliberativo nas ações, especificamente, para a juventude em Natal/RN.

Como pontos exitosos na implementação do Programa nesse município podem ser consideradas as dimensões: elevação dos estudos e ação cidadã. Essas dimensões, segundo os registros de frequência e certificação, embora demonstrem um

elevado índice de evasão na primeira dimensão, que reflete nos demais aspectos de sua eficácia.

Em relação aos fatores que limitaram a implementação do Programa, em Natal 2008-2012, a dimensão qualificação profissional foi muito sacrificada, tanto na parte teórica quanto na prática.

Diante das críticas e dos apelos que se evidenciaram na fase exploratória da pesquisa, na análise documental, em conversas informais e nas entrevistas semiestruturadas, podemos evidenciar que, na composição do PJU, não era suficiente o esforço dos professores, supervisores, coordenadores e dos estudantes. A gestão municipal dos recursos conduzia os procedimentos administrativos e pedagógicos desde os convênios, compra de materiais e instalação de oficinas, contrato de professores dentre outros. No que pesem essas responsabilidades e as críticas feitas aos dirigentes locais, no período em evidência, não se tem indícios formais de esforços para superar os problemas que eram constatados, apresentados e discutidos no dia a dia pela coordenação municipal do Programa e pelas equipes nas escolas.

A análise de uma particularidade da implementação do ProJovem Urbano (2008-2012) em Natal/RN, como parte de uma política nacional traz evidências de quanto é complexo trabalhar com a diversidade cultural de parte da Juventude brasileira em condições de vulnerabilidade. A realidade na qual se inscreve esse objeto de investigação é complexa e mediada por múltiplas determinações, requerendo, portanto, uma abordagem de natureza sócio-histórica. Os jovens do ProJovem, nesse município, a exemplo de tantos outros, são sujeitos concretos, produzem sua existência para, assim, transformarem a si e a natureza por meio do trabalho.

Por essas razões, vivenciam um ciclo de estudo no qual ingressam tardiamente ou sequer têm acesso à escola como espaço educativo; ou dela são expulsos vezes seguidas não concluindo a escolarização no tempo regulamentado por lei. A alguns que retornam à escola, por meio de programas focalizados também não lhes está assegurado um ensino de

qualidade nem a conclusão do curso com os objetivos e o sucesso esperado. Na situação particular, os estudantes não escaparam da irresponsabilidade do poder público a que estão submetidos crianças, jovens e adultos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávio Anício. 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.

ARAUJO, Alexandre Viana. Vianahttp://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Counicacao/AlexandreVianaAraujo_GT3_integral.pdf. Acesso em: 13/07/2017.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. 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, Márcio Adriano. **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.

AZEVEDO, Márcio Adriano *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.

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

BRASIL. 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. Decreto nº 2.208 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. 7.760.

BRASIL. Decreto n.º 5.557, de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem instituído pela Lei n.º 11.129 de 30 de junho de 2005 e dá outras providências.

BRASIL. **Relatório de Atividades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens ProJovem Urbano**. Presidência da República Secretaria-Geral da Presidência da República Secretaria Nacional de Juventude..2008, Brasília, janeiro/2009.

BRASIL. 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.

BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **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.

BRASIL. 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.

BATISTA, Glaucé Junior. **Qualificação profissional no Projovem:** Política Pública capaz de inserir o jovem no mercado de trabalho ou para controle social? [trabalho de conclusão de curso]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Curso de especialização em educação básica. Departamento do programa de pós-graduação *lato sensu*; 2007.

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).

CARNEIRO, Marcos Torres. **Avaliação do processo de implementação do Projovem Urbano em Natal/RN:** o que dizer da Dimensão Qualificação Profissional? 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Instituto Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal/RN, 2015. Cap. 4. Disponível em:
<http://biblioteca.portalbolsasdeestudo.com.br/link/?id=25886104>. Acesso em: 15 jul. 2017.

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.

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.

FELIPE, José Lacerda Alves; CARVALHO, Edilson Alves de. **Atlas escolar do Rio Grande do Norte**. João Pessoa: Grafset, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, S. Daret e J. Bebitoux. Publicado no *Jornal Gaipied*, n°. 25, abril de 1981, p. 38-39.

FRIGOTTO, Gandêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n° 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005.

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.

LIMA, Pedro de. **Luis da Câmara Cascudo e a questão urbana em Natal**. Natal [RN]: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **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.

NOVAES, Regina Celia Reyes. **Prefácio**. In: CASTRO; AQUINO; ANDRADE (Orgs.). *Juventudes e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

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.

REIS, Leticia (2000). **Jovens em situação de risco social.** *In:* Alvim, R. e Gouveia: (org.). Juventude Anos 90; Conceitos, Imagens, Contextos. Rio de Janeiro: Contra Capa: 81-102.

REPÚBLICA, Secretaria Geral da Presidência da; JUVENTUDE, Secretaria Nacional de. **Caderno temático:** perfil e percepções dos alunos do ProJovem Urbano. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2011. 52 p.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **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 – UFRN, Natal, 2012.

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.

SPOSITO, Marília Pontes. **Apontamentos para discussão sobre a condição juvenil no Brasil.** Disponível em: www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/em/tetxtl.htm. Acesso em: 22/06/2004.

SOBRE OS AUTORES

Comentado [1]: Para não repetir as informações dos organizadores em dois espaços, não se poderia colocar os três na frente com a indicação de que são organizadores tbm?

Ana Lúcia Braga Melo

Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005). É professora da Prefeitura Municipal de João Pessoa e Educadora de Apoio do Governo do Estado de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: conselhos de escola, saberes profissionais, pedagogo, trabalho pedagógico, educação profissional, Ensino Médio e Educação Especial.

Anderson Cristopher dos Santos

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008). Professor do Departamento de Políticas Públicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Estado e Políticas Públicas.

Antonio Marcos da Conceição Uchoa

Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Educação de Adultos pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2006). É especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA (2011) e mestre em Educação Profissional pelo IFRN (2015). Atualmente é pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, atua como Auxiliar para assuntos relativos ao Proeja FIC da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do IF SERTÃO PE. É membro do

Comitê Editorial da Editora FI, na Série: Diálogos Transdisciplinares em Educação e é membro do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco e do Fórum Regional de EJA do Sertão do São Francisco. Tem experiência em assessoria e formação na área de educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos.

Érika Roberta Silva de Lima

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Multiculturalidade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Ensino Médio, Educação Profissional, políticas educacionais, Educação Popular, cotidiano escolar, teoria e prática, educação e tecnologia e educação e multiculturalidade.

Francisca Natália da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Ensino Médio, Educação Profissional, políticas educacionais, Educação Popular e currículo. Integra o Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED/IFRN), na condição de membro.

Gizelle Rodrigues dos Santos

Mestra em Educação (2017) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, graduada em Nutrição (2004), especialista em Vigilância Sanitária de Alimentos (2005) e aperfeiçoamento em Nutrição e Exercício Físico (2006) pela Universidade Estadual do Ceará.

José Gllauco Smith Avelino de Lima

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA - 2005) e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela mesma universidade (2007). Possui graduação em Ciências Sociais - Licenciatura Plena (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Mestrado em Ciências Sociais (2011) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UFRN. Doutor em Educação (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRN. Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente, é estudante do Curso de Letras Língua Portuguesa - Licenciatura Plena, e da Especialização em Docência no Ensino Superior, ambos pela Universidade Potiguar (UNP).

Lenina Lopes Soares Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; fez Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho (Necttra) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tem experiência na área de educação, com ênfase em orientação educacional, consultoria em organização de instituições educativas e de pesquisa em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, ensino-aprendizagem, organização escolar, mediação pedagógica, políticas educacionais, memória e história da educação.

Maria Aparecida de Queiroz

Possui graduação em Pedagogia (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1972), mestrado em Educação (Universidade Estadual de Campinas (1984) e doutorado em Educação

(Universidade de São Paulo, 1997). Professora adjunta IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Com experiência em administração de sistemas educacionais; pesquisadora em política educacional, educação em contextos rurais ou do campo, políticas de juventude, educação a distância e o Plano de Ações Articuladas.

Márcio Adriano de Azevedo

Doutor (2010) e Mestre (2006) em Educação (Política e Gestão) pela UFRN. Especialista em Processos Educacionais (2003) e graduado em Pedagogia (2000) também pela UFRN. Cursou estágio Pós-Doutoral (2013-2014) em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho/Portugal. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), trabalhando em cursos, projetos e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Temas de interesse: avaliação de políticas públicas, Educação Profissional, formação e trabalho docente, Educação do Campo e povos tradicionais, Educação de Jovens e Adultos, e pesquisa e inovação. Membro de associações acadêmico-científicas brasileiras, como a SBPC e a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação, e de associações internacionais, como a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Atualmente, exerce a função de Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN.

Marcos Torres Carneiro

Licenciado em Pedagogia. Especialista em Gestão Educacional pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID). Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Atualmente cursa doutorado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professor substituto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, lotado no departamento de Políticas e práticas educacionais (DFPE), ministrando as seguintes disciplinas: Organização da Educação Brasileira (OEB), Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, Seminário de Pesquisa e Políticas e Gestão Educacional. Desenvolve ainda tutoria pela Secretaria de Educação à Distância (SEDIS) pela mesma

universidade nas disciplinas de Educação e Realidade e Fundamentos da Educação. Foi bolsista pesquisador do Plano de Ações Articuladas (PAR/OBEDUC/UFRN). Atua na área de políticas de Educação Profissional e formação docente; e desenvolve estudos e pesquisas sobre avaliação de políticas públicas, política e gestão da educação, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos no contexto da diversidade. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Avaliação de Políticas Públicas (GIAPP/UFRN). Parecerista *ad hoc* da revista Estação Científica da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Shilton Roque dos Santos

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Advogado inscrito na OAB/RN sob o número de ordem 10.269. Atualmente é assistente em administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e é pesquisador em avaliação política, Educação Profissional e assistência estudantil.

Sobre os organizadores

Adriana Aparecida de Souza

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Atualmente é Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em direitos humanos e ética, atuando principalmente nos seguintes temas: violência intrafamiliar, juventude e políticas públicas em educação.

Dante Henrique Moura

Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986) e doutorado em Educação pela Universidade Complutense de Madri (2003). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde 1986, onde leciona disciplinas do núcleo de Formação Pedagógica nas licenciaturas oferecidas pela Instituição. De 2010 a 2012, coordenou o processo de elaboração da proposta de criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP), o qual foi aprovado pela CAPES em 2012. Coordenou esse Programa de 2013 a 2017. Tem experiência em administração educacional, área em que exerceu, no IFRN, dentre outras funções, a de Diretor de Recursos Humanos (1991-1995), a de Vice-Diretor Geral (1996-1998) e a de Diretor de Ensino (2004-2005). Coordenou a elaboração de projetos

institucionais, dentre eles, o Redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico da Instituição (2004-2006). Participou (2005 a 2007) de grupos de trabalho que elaboraram, no âmbito do MEC, os Documentos Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio) A partir de 2010, passou a integrar o corpo docente do PPGEd/UFRN como professor Colaborador, orientando trabalhos de mestrado e de doutorado. É pesquisador em educação, atuando principalmente em temas como políticas educacionais e Trabalho e Educação, com ênfase no campo da Educação Profissional e sua integração com a Educação Básica e com a Educação de Jovens e Adultos. É um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN, sendo atualmente seu coordenador. Coordenou o FORPRED Nordeste de outubro de 2015 a agosto de 2017. Integrou o Comitê Científico da ANPEd, representando o GT09 (Trabalho e Educação), de outubro de 2015 a outubro de 2017. A partir de outubro de 2017, assumiu a coordenação do GT09 da ANPEd.

Márcio Adriano de Azevedo

Doutor (2010) e Mestre (2006) em Educação (Política e Gestão) pela UFRN. Especialista em Processos Educacionais (2003) e graduado em Pedagogia (2000) também pela UFRN. cursou estágio Pós-Doutoral (2013-2014) em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho/Portugal. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), trabalhando em cursos, projetos e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN). Temas de interesse: avaliação de políticas públicas, Educação Profissional, formação e trabalho docente, Educação do Campo

e povos tradicionais, Educação de Jovens e Adultos, e pesquisa e inovação. Membro de associações acadêmico-científicas brasileiras, como a SBPC e a Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação, e de associações internacionais, como a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Atualmente, exerce a função de Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN.