

**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências e Letras**

**Campus de Araraquara - SP**

**CARLA ALESSANDRA BARRETO**

**A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE:  
assistencialismo ou inovação?**



**ARARAQUARA – SP.**

**2012**

**CARLA ALESSANDRA BARRETO**

**A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE:  
assistencialismo ou inovação?**

Trabalho de Tese de Doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**

**Orientador:** Maria Teresa Miceli Kerbauy

BARRETO, CARLA ALESSANDRA

A política nacional de juventude: assistencialismo ou  
inovação? / Carla Alessandra Barreto. – 2012

253 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual  
Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Educação – Brasil. 2. Educação de jovens e adultos.  
3. Políticas públicas. I. Título.

CARLA ALESSANDRA BARRETO

# A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: assistencialismo ou inovação?

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional**

**Orientador:** Maria Teresa Miceli Kerbauy

Data da defesa: 20/03/2012

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

Maria Teresa Miceli Kerbauy - PPGEE/FCL/Ar Unesp

**Presidente e Orientador**

Sandra Aparecida Riscal - CECH/ UFSCar

**Membro Titular**

Raquel Pereira Chainho Gandini - FE, PPGE/UNIMEP

**Membro Titular**

Maristela Angotti - PPGEE/FCL/Ar Unesp

**Membro Titular**

Júlio César Torres - IBILCE//Unesp

**Membro Titular**

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais Lazara e José Carlos.

Aos meus irmãos.

À amiga Maristela.

Aos meus sobrinhos:

Michelle,

Thiago,

Carlos Augusto,

Carlos Eduardo,

Giovanna,

Otávio,

Pablo.

## AGRADECIMENTOS

---

O trabalho acadêmico exige esforços, impõem limitações e inquietações para além do imaginado. É tenso, criativo, atrativo e solitário e, nesse sentido, teço esses agradecimentos às pessoas que se fizeram presentes nesse processo.

Aos meus pais e aos meus irmãos pelo apoio incondicional.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, profissional que admiro e respeito pela proficuidade com que trata dos mais diversos assuntos; obrigada pela paciência na condução deste trabalho e nas minhas inquietudes. Por entender meus momentos de fraqueza e oscilações e, ainda assim me dar oportunidade de continuar.

Aos membros da banca de qualificação que despertaram inquietações, às quais tentei responder nesta versão.

À amiga Maristela, pelo respeito e carinho de uma década, por estar presente nos momentos mais difíceis e de maior alegria, mas acima de tudo pela admiração que deposito na profissional, pela sua congruência entre o ser e o fazer.

Ao meu pequeno e grande Pablo que irradia muita vida, energia e alegria em minha vida.

Às amigas e amigos Keila, Lena, Lucimara, Alessandra, Denise, Vanessa, Eliana, Priscila, Néia, Gaby, Carla, Cláudia, Judeu, Renato e Ricardo o meu muito obrigada pela atenção e entendimento nas horas mais difíceis, pela presença amiga, leitura e interlocução de vida.

À minha sobrinha Michelle, orgulho, respeito e admiração pela capacidade de caminhar com coragem e determinação.

Ao GPEI - *Grupo de Pesquisa Educação Infantil: aprendizagens em contextos integrados*; Maristela, Suselaine, Muriane, Euzânia, Taciana, Ofélia e demais estagiárias obrigada; admiro o trabalho de vocês, me fortaleço dele e o mesmo me fez crescer como pessoa e pesquisadora.

Aos queridos amigos Catarina, Fred, Marcelo, Giane e Mônica, professores da Universidade Nove de Julho.

Aos amigos, colegas de trabalho e alunos do Curso e Colégio Anglo – Tatuí.

Aproveito para agradecer, também em nome da Lidiane, toda a atenção fornecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

Aos meus mestres da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

E ao Dr. Miguel Ângelo Boarati pelas conversas, direções e caminhos apontados nesses anos de tratamento, essencial para minha lucidez, acima de tudo sentimento de crédito e confiança, respeito e admiração pelo profissional que é; obrigada.

Precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam a nosso alcance. (BAUMAN, 2007, p. 167)



# A POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: assistencialismo ou inovação?

## RESUMO

---

**A**s orientações da política educacional, na década de noventa, foram marcadas pela tentativa de universalização do Ensino Fundamental, nesse terreno a educação de jovens e adultos foi tratada junto a LDBEN 9394/96 de forma aligeirada, pois o que foi proposto acarretou na supletivização da educação formal ou na juvenilização da educação de jovens e adultos, pois o assunto foi tratado em dois parágrafos que, em linhas gerais, apenas rebaixaram a idade para freqüentar a modalidade de ensino e prestar os exames supletivos. Em meados da década de noventa e, principalmente, no interregno dos anos 2000 inicia-se um processo de se investir numa política pública própria para juventude, dada as reivindicações acumuladas nesse setor. Desse processo resultou o Conselho Nacional da Juventude e de suas ações o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, em 2005, remodelado em 2008. O presente trabalho tem por objetivo discutir e analisar o desenho institucional desse programa, a partir do enfoque analítico das políticas públicas. Para tanto nos apoiamos na pesquisa documental e bibliográfica, utilizamos os conceitos de equidade e justiça social como conceitos-chave para nossa interlocução e leitura do programa, o qual trabalha com viés de resgate da cidadania através da tríade: escolarização em nível fundamental, qualificação profissional inicial e participação cidadã. A educação de jovens bem como a qualificação do jovem trabalhador foram tratados na perspectiva de políticas equitativas e não universalistas, o direito de todos à educação, constitucionalmente estabelecido, passou a ser concebido como equidade. Apesar de ter sido formulado um programa específico para juventude, o ProJovem, que teve como objetivo reintegrar o jovem à escola através de um novo paradigma educacional, esse não se revelou tão eficaz no atendimento de sua clientela, principalmente, no tocante a qualificação profissional e participação cidadã.

**Palavras – chave:** Juventude, Juvenilização, Supletivização, Equidade, e Justiça Social.

## **NATIONAL YOUTH POLICY: welfarism or innovation?**

### **ABSTRACT**

---

**T**he guidelines of educational policy in the nineties were marked by the attempt to universalize Primary Education. In this field youth and adults education was treated at LDBEN 9394/96 so lightweight, because what resulted was proposed in the “supletivization” of formal education or in the “juvenilization” of youth and adults education, because the matter was handled in two paragraphs that, in general, only lowered the age to attend teaching modality and provide the equivalence exams. In the mid-nineties, and especially the interregnum of the 2000s, it began a process of investing in public policy for youth itself, given the claims accumulated in this sector. This process resulted in the National Youth Council and their actions the National Youth Inclusion: Education, Qualification and Community Action – ProJovem in 2005, remodeled in 2008. This paper aims to discuss and analyze the institutional design of the program, from the analytical focus of public policy. For this we rely on documentary research and literature, we use the concepts of equity and social justice as key concepts for our dialogue and reading program, which works with bias recovery of citizenship through the triad: enrollment in primary level, professional qualification and citizen participation. The education of young people as well as the qualification of young worker was treated from the perspective of fair and non-universalist policies, the right of everyone to education, constitutionally established, became conceived as equity. Despite being formulated a specific program for youth. ProJovem, which aimed to reintegrate the young school through a new educational paradigm, this has not proved as effective in serving their clientele, mainly regarding the qualification and citizen participation.

**Keywords:** Keywords: Youth, “Juvenilization”, “Supletivization”, Equity and Social Justice.



## LISTA DE GRÁFICOS

---

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Gráfico 1</b> | Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade por categoria selecionada | 53  |
| <b>Gráfico 2</b> | Taxas de Analfabetismo de 15 ou mais – Brasil e Grandes Regiões – 2004 e 2009              | 136 |

## LISTA DE TABELAS

---

|                 |   |     |
|-----------------|---|-----|
| <b>Tabela 1</b> | População residente, por situação do domicílio, sexo e grupo de idade – Sinopse | 112 |
| <b>Tabela 2</b> | Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução                     | 113 |

## LISTA DE FIGURAS

---

|                 |                        |    |
|-----------------|------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> | Etapas do Procedimento | 25 |
| <b>Figura 2</b> | Problema               | 34 |
| <b>Figura 3</b> | Modelo de Policy Cycle | 36 |
| <b>Figura 4</b> | Modelo de Policy Cycle | 37 |
| <b>Figura 5</b> | Modelo de Avaliação    | 38 |

## LISTA DE QUADROS

---

|                 |                        |     |
|-----------------|------------------------|-----|
| <b>Quadro 1</b> | Eficiência e Eficácia. | 40  |
| <b>Quadro 2</b> | Arcos Ocupacionais     | 195 |

## LISTA DE SIGLAS

---

|         |  |
|---------|--|
| AC      | Acre   |
| ADCT    | Ato das Disposições Constitucionais Transitórias   |
| AM      | Amazonas   |
| AP      | Amapá  |
| BIRD    | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento                                    |
| BM      | Banco Mundial  |
| CAEd    | Centro de Políticas Públicas e Avaliação e Avaliação Educacional                           |
| CE      | Ceará  |
| CEAA    | Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos   |
| CEPAL   | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe  |
| CER     | Centro de educação e recreação   |
| CF      | Constituição Federal   |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica                                    |
| CNEA    | Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo  |
| CONED   | Congresso Nacional de Educação   |
| CONJUVE | Conselho Nacional de Juventude   |
| DF      | Distrito Federal   |
| EC      | Emenda Constitucional  |
| EJA     | Educação de Jovens e Adultos   |
| ES      | Espírito Santo   |
| FDE     | Fundo para o Desenvolvimento da Educação   |
| FUNDEF  | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| GO      | Goiás  |
| GTI     | Grupo de Trabalho Interministerial   |



|         |   |
|---------|---|
| IACEP   | Instituto de Alfabetização, Cultura e Educação          |
| IBASE   | Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas   |
| IBGE    | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística         |
| IDH     | Índice de Desenvolvimento Humano                        |
| INAF    | Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional           |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  |
| IPEA    | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada                |
| LDBEN   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional          |
| MA      | Maranhão  |
| MARE    | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado |
| MDE     | Manutenção e Desenvolvimento do Ensino                  |
| MEB     | Movimento de Educação de Base                           |
| MEC     | Ministério da Educação                                  |
| MG      | Minas Gerais  |
| MNCA    | Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo             |
| MOBRAL  | Movimento Brasileiro de Educação                        |
| MP      | Medida Provisória                                       |
| MS      | Mato Grosso do Sul                                      |
| MT      | Mato Grosso   |
| OIJ     | Organização Ibero-Americana da Juventude                |
| ONGs    | Organizações Não – Governamentais                       |
| ONU     | Organização das Nações Unidas                           |
| PA      | Pará  |
| PAS     | Programa Alfabetização Solidária                        |
| PC do B | Partido Comunista do Brasil                             |
| PCB     | Partido Comunista Brasileiro                            |
| PE      | Pernambuco  |
| PEA     | População Economicamente Ativa                          |
| PEC     | Projeto de Emenda Constitucional                        |
| PI      | Piauí   |
| PL      | Projeto de Lei  |
| PL      | Partido Liberal   |
| PLA     | Plano de Ação Comunitária                               |

|          |  |
|----------|--|
| PMDB     | Partido do Movimento Democrático Brasileiro  |
| PMN      | Partido da Movimentação Nacional   |
| PNA      | Programa Nacional de Alfabetização   |
| PNAC     | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania                                     |
| PNAD     | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação para Todos  |
| PNJ      | Política Nacional de Juventude   |
| PNPE     | Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego                                  |
| PNUD     | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                                  |
| PÓLIS    | Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais                   |
| POP      | Projeto de Orientação Profissional   |
| PPI      | Projeto Pedagógico Integrado   |
| PR       | Paraná   |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária |
| PSDB     | Partido da Social Democracia Brasileira  |
| PT       | Partido dos Trabalhadores  |
| RJ       | Rio de Janeiro   |
| RN       | Rio Grande do Norte  |
| RO       | Rondônia   |
| RR       | Roraima  |
| RS       | Rio Grande do Sul  |
| SC       | Santa Catarina   |
| SECADI   | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade                     |
| SMA      | Sistema de Monitoramento e Avaliação   |
| SNJ      | Secretaria Nacional de Juventude   |
| SP       | São Paulo  |
| TCH      | Teoria do Capital Humano   |
| UDEMO    | União dos Diretores do Magistério Oficial  |
| UFAM     | Universidade Federal do Amazonas   |
| UFC      | Universidade Federal do Ceará  |
| UFJF     | Universidade Federal de Juiz de Fora   |
| UFMG     | Universidade Federal de Minas Gerais   |

|        |  |
|--------|--|
| UFPA   | Universidade Federal do Pará                                     |
| UFPE   | Universidade Federal de Pernambuco                               |
| UFPR   | Universidade Federal do Paraná                                   |
| UNE    | União Nacional dos Estudantes                                    |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNESP  | Universidade Estadual Paulista                                   |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para Infância                            |
| USAID  | United States Agency for International Development               |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro                 |

# SUMÁRIO

---

|   |     |
|---|-----|
| <b>SEÇÃO 1: Introdução</b>  | 21  |
| 1.2 Políticas públicas: como procedimento de análise  | 28  |
| 1.3 A educação brasileira vista pelos Indicadores Sociais   | 46  |
| 1.3. Trabalho, empregabilidade e competência  | 54  |
| <b>SEÇÃO 2: Estado, educação, equidade e justiça social</b>   | 63  |
| 2. 1. A ação reformadora do Estado Brasileiro na segunda metade de 1990   | 63  |
| 2.2. Educação e direito a educação  | 74  |
| 2.3. Educação, desigualdade e justiça social  | 78  |
| 2.4. Educação, teoria do capital humano e juventude   | 84  |
| <b>SEÇÃO 3: Juventudes: cenários e perspectivas</b>   | 97  |
| 3.1. Juventudes   | 101 |
| 3.2. Demografia juvenil: juventudes e mercado de trabalho   | 111 |
| <b>SEÇÃO 4: Educação de jovens e adultos: campanhas, programas e/ou políticas públicas</b>  | 128 |
| 4.1. Novos analfabetos: analfabetos da modernidade  | 128 |
| 4.2. Campanhas, programas, projetos: a construção de uma política inacabada para educação de adultos e a promoção do assistencialismo | 137 |
| 4.3. A LDBEN 9394/96 e a supletivização do ensino formal  | 151 |
| 4.4. A juvenilização da EJA   | 160 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>SEÇÃO 5: A política nacional de juventude:</b>  | 166 |
| <b>assistencialismo ou inovação</b>  |     |
| 5.1. Política pública para juventude e exclusão juvenil                                    | 166 |
| 5.2. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação<br>e Ação Comunitária | 175 |
| <b>SEÇÃO 6: Considerações Finais</b>   | 223 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | 229 |

# SEÇÃO 1

## INTRODUÇÃO

O real não está na saída nem na entrada.  
Ele se dispõe para gente é no meio da travessia.  
(Guimarães Rosa)

---

**I**niciamos nosso trabalho com a certeza de que quando vamos a um dado lugar, em exploração, o nosso modo de andar naquele local, e de desvendá-lo enquanto coisa real, depende de nossa relação com um mapa que é preciso traduzir, entender, interpretar. Se o mapa nos guia, sugere-nos os possíveis caminhos a serem explorados, também nos indica os limites. O percurso se manifesta no nosso desejo de explorar, e nosso afã de descobrir o mapa e suas possibilidades torna-se concreto e visível.

A representação não é fiel à realidade; é uma interpretação entre tantas possíveis na trama social, porque o objeto da sociologia compreensiva é o agir social. Segundo DaMatta (1986, p.12), “a representação do real não é a realidade, apenas orientação para compreendermos a mesma”.

Logo, são nossas vivências o motor do trabalho científico, porque são elas que nos fornecem os elementos constitutivos de nossas ações, são elas que nos inquietam e nos forçam a buscar respostas objetivas a nossas perguntas (BARRETO, 2007).

Os acontecimentos não são coisas, objetos consistentes, substâncias, eles são um corte que realizamos livremente na realidade, um aglomerado de procedimentos que agem e produzem substâncias em interação, homens e coisas. Não apresentam

unidade natural, mas construída [...] logo, não existem com a consistência de um objeto concreto (VEYNE, 1998, p.46).

Conhecer o sentido da ação social significa compreender e captar o fenômeno social, o qual é um fato carregado de sentido, e seu conhecimento diretamente assinala outros fatos significativos. Ocorre que o sentido da ação é percebido em sua concretude, em sua manifestação, e o objetivo do cientista deve ser o de entender esse processo a partir de relações causais que em determinado contexto dão sentido à ação social.

Mas na complexa teia social, a realidade, as ações são simultâneas e não compreendidas em todas suas possibilidades pelos seus agentes, podendo ser apenas vislumbrada de forma fragmentada (BARRETO, 2007). Somos nós que atribuímos valor aos acontecimentos, nossa curiosidade e nossas inquietações fazem com que toda escolha seja sempre subjetiva pelo menos no momento da opção.

Para Weber, a história seria a relação de valores; nesse sentido o tecido da história é trama, “uma mistura muito humana e muito pouco ‘científica’ de causas materiais, de fins e de acasos, [...] são fios isolados pelo historiador, isolados pela conveniência, subjetividade” (VEYNE, 1998, p.42).

[...] não existe qualquer análise científica puramente ‘objetiva’ da vida cultural, ou... dos ‘fenômenos sociais’, que seja independente de determinadas perspectivas especiais e parciais, graças às quais estas manifestações possam ser, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, selecionadas, analisadas e organizadas na exposição, enquanto objeto de pesquisa (WEBER, 1989, p.87).

“Isso equivale a deixar de ser ingênuo e a compreender que o que é poderia não ser. O real está rodeado numa zona indefinida de possíveis não realizados; a verdade não é o mais elevado dos valores do conhecimento” (VEYNE, 1976, p. 42).

Assim, “toda inteligência da realidade representa uma tomada de partido” (BANGO, 2003, p.35). Um ponto de vista, uma perspectiva, portanto nem total, nem

incoerente, apenas uma visão que comporta multiplicidades de explicações. “Nenhum acontecimento é uma repetição inútil de outro e nenhum acontecimento é redutível a uma abstração” (VEYNE, 1976, p.29).

Apesar de nossa pesquisa ser na área da Educação Escolar fazemos uma ponte com a Sociologia e com a Ciência Política a fim de explicarmos, com maior precisão e proficuidade, o fenômeno educacional sobre o qual nos debruçamos: entender o desenho institucional de um programa do governo federal, ainda em andamento, destinado aos jovens de 18 a 29 anos na tríade escolarização em nível fundamental, qualificação profissional inicial e participação cidadã.

Entendo, como Quivy e Campenhoudt (2008), que a investigação nas Ciências Sociais é análoga ao procedimento do pesquisador de petróleo que tem como sucesso de pesquisa a dependência de competências a serem seguidas sejam pelos geólogos, engenheiros ou técnicos. A investigação social é um processo semelhante, na qual importa

[...] que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho. Este nunca se apresentará como simples soma de técnicas que se trataria de aplicar tal e qual se apresentam, mas sim como um percurso global do espírito que exige ser reinventado para cada trabalho (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.15).

Os autores estabelecem como procedimento de pesquisa a ideia de ruptura, construção e verificação, sendo que cada uma dessas fases são agrupadas em etapas no total de sete.

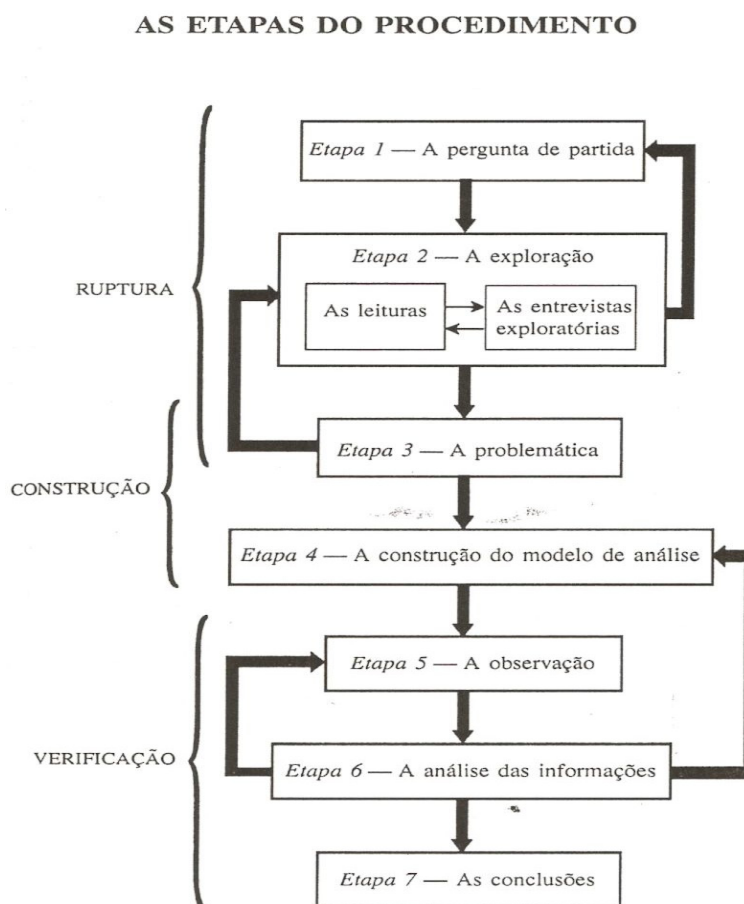
A ruptura seria entender que nossa bagagem teórica comporta armadilhas diversas, já que nossas próprias ideias se assentam em aparências imediatas ou proposições parciais (ilusões e preconceitos). Dessa forma, construiríamos um trabalho sobre areia, e daí decorre a “[...] importância da ruptura, que consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreendermos as coisas.” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.26). Logo, a ruptura é a primeira ação constitutiva da ação investigativa.



A construção só poder efetuada a partir de um sistema conceitual organizado que exprima a lógica que o pesquisador entende estar presente no fenômeno a ser estudado. Somente desse jeito pode construir explicações, proposições explicativas do fenômeno e a partir daí prever o plano de pesquisa. "Sem essa construção teórica não haveria experimentação válida." (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.28).

Já a verificação é a garantia do estatuto científico "na medida em que pode ser verificada pelos fatos" (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.28). Há que se ressaltar que essas etapas não são independentes, mas se constituem mutuamente. A ruptura não se dá apenas no início da investigação, mas é completada pela construção e esta não pode passar sem as etapas referentes à ruptura, e dessa forma, a verificação vai buscar a sua importância no processo de elaboração. A esses três procedimentos, como assinalamos, agrupam-se sete fases expostas na figura abaixo:

**Figura 1 - As Etapas do Procedimento**



**Fonte:** Quivy e Campenhoudt (2008, p.27).

Começamos pela pergunta de partida, pelo objetivo que segundo nossa lógica anunciada e a lógica dos autores “não é uma simples soma de técnicas, [...] mas sim um percurso global do espírito que exige ser reinventado em cada trabalho” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.15). Assim, “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceito como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p.31).

Este trabalho é fruto de algumas reflexões realizadas no processo de doutoramento; algumas se encontram imprecisas, porque como aventamos no início deste são proposições que podem ser revisitadas e revistas, é um olhar, um mapa guiando, uma interpretação da realidade, da trama social, a qual comporta inúmeras possíveis interpretações, mas reflete um exercício de análise.

Ingressei no mestrado em 2005, na Universidade Federal de São Carlos com um projeto que visava estudar o financiamento da EJA. Mas na realidade estudei a política educacional implementada para a superação do analfabetismo na Educação Básica, em sua modalidade de atendimento a jovens e adultos, a partir da década de 1990. Trabalhei com o objetivo de entender como se delinearam esses programas frente à diretriz da publicização dos serviços sociais e às diretrizes advindas das reformas implementadas no país também nos anos 1990.

A base empírica desse estudo foram as ações desenvolvidas no município de Araraquara no período de 2001 a 2006, destacando a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e uma entidade filantrópica. Nesse trabalho procuramos entender em que medida a promoção de parcerias entre o poder público e as entidades não-estatais podem ser consideradas fator de excelência para maior racionalidade administrativa, embasada nos princípios da eficácia, eficiência e efetividade dos serviços prestados aos cidadãos; e entender se as parcerias realizadas com essas instituições afirmam os princípios de uma cultura política baseada nos laços do patrimonialismo e do clientelismo, marcas estruturais na formação do Estado Brasileiro.

Disso decorreram algumas das inquietações a respeito de porque a clientela jovem ingressa na educação de jovens e adultos, porque existe uma chamada juvenilização da educação de jovens e adultos? Perceber quem são esses jovens, se existe programas específicos para tratá-los se tornou uma questão a ser respondida; é nesse sentido que o trabalho começou a se endereçar. Buscava entender quem são os jovens e quais são os programas que tratam das questões educacionais relacionadas à juventude pouco escolarizada no Brasil.

Soma-se como objetivo, deste trabalho, também discutir e analisar o desenho institucional do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Original / ProJovem Urbano, voltado à escolarização, qualificação profissional inicial e participação cidadã comunitária de jovens “pouco escolarizados” no Brasil.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem Original foi reestruturado no ano de 2007 e lançado o ProJovem integrado que depois subdividiu-se em quatro outros programas: o ProJovem Urbano, o qual guarda similitudes como o ProJovem original e é também foco de nossa análise, e o ProJovem Adolescente; o ProJovem Campo e

o ProJovem Trabalhador, sobre os quais nos deteremos a produzir uma melhor contextualização na Seção 5 deste trabalho. Ressaltamos que nossa atenção recai sobre o ProJovem Original e sobre o ProJovem Urbano.

Entendemos que a Educação de Jovens deve ser pensada para além da filantropia e do assistencialismo, e é preciso investir em políticas vigorosas que procurem articular a educação de jovens no campo da qualificação profissional. O ProJovem em sua versão Original, e em sua nova modelagem ProJovem Urbano, possui essa faceta em termos do discurso, porém cabe avaliarmos se a articulação entre a educação, a formação cidadã e a qualificação inicial realmente são realizadas e de que forma e definimos como objetivos específicos o que segue:

- Avaliar o Programa Integrado de Juventude em sua versão original e sua versão atual (ProJovem Original/ProJovem Urbano);
- Delinear a atuação do Estado no desenvolvimento e implementação desse programa;
- Desvendar os conceitos de qualificação profissional inicial, escolarização e participação comunitária, tríade que sustenta o programa;
- Analisar como são enfocadas as concepções de cidadania, equidade e justiça social, conceitos que norteiam a concepção do programa.

## **1.1 Políticas públicas: como procedimento de análise**

Entender a necessidade das "políticas públicas sociais" é um desafio interessante e instigante, pois ao mesmo tempo em que elas são tão valorizadas e usadas pelos governos como sinal de compromisso social, elas são também atestado de uma situação de pobreza e de necessidades básicas por parte de uma parcela da população que, por esta situação, necessita de auxílio. Segundo Arendt (1971, p.22)

[...] a questão social só começou a desempenhar um papel revolucionário quando, na Idade Moderna, e não anteriormente, os homens começaram a duvidar de que a pobreza fosse inerente à condição humana, a duvidar de que a distinção entre os poucos que, por circunstâncias, força ou fraude, tinham conseguido se libertar dos grilhões da pobreza e a miserável multidão trabalhadora fosse inevitável e eterna.

Não podemos dizer que há uma definição universalmente aceita de Política Pública. O conceito de Política Pública é polissêmico, temporal e suporta, com certeza, as influências ideológicas dos valores do contexto em que é empregado, como também está sujeito aos denodos de quem detém o poder político e, portanto, possui a possibilidade de implementá-la ou não. "Políticas Públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado" (TEIXEIRA, 2002, p.01). Ainda, segundo o autor, as políticas públicas traduzem, tanto em sua elaboração como em sua implementação, e, sobretudo em seus resultados, as, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais (TEIXEIRA, 2002).

Como pontua Weber (2004), poder é uma relação de dominação que seria a possibilidade de imposição de determinado comportamento a terceiros; o poder não é apenas a posse de uma coisa; é, antes de tudo, uma relação social que envolve atores, agentes e projetos diversos e até contraditórios, relação que precisa de

mediações sociais e institucionais na tentativa de um consenso para legitimar as políticas públicas; e nesse sentido significa pontuar “quem decide *o quê, quando, com que consequências e para quem*” (TEIXEIRA, 2002, p.02).

A Política diz respeito à prática social, às questões referentes ao Estado, ao Governo. O adjetivo “Pública” diz respeito à coisa pública, ‘res publica’, ao que pertence a todos, ao coletivo, ao Bem Comum. A política é realizada na prática social cotidiana, presente mesmo quando não a percebemos; portanto, é intrínseca à nossa realidade.

Política pública pode ser entendida como a que se desenvolve em esferas públicas da sociedade, e não no plano privado e interno das instituições ou organizações da sociedade. Políticas dessa natureza não se restringem, portanto, apenas às políticas estatais ou de governo, podendo abarcar políticas de organizações privadas ou não – governamentais de quaisquer tipos, sempre e quando preservado o caráter público acima referido (DRAIBE, 2001, p.17).

Draibe (2001, p. 16) “pontua que os objetivos das avaliações de Políticas Públicas são definidos pelas preferências e interesses do avaliador”. No conjunto de suas opções e preferências o avaliador definirá seus objetivos e o tipo de avaliação, bem como a natureza da avaliação, da mesma forma, que dará enfoque ao plano privilegiado do objeto eleito. Para a autora “[...] tais escolhas integram o que, com alguma liberdade, se pode denominar estratégia de avaliação (DRAIBE, 2001, p.16).

As pesquisas de avaliação respondem aos objetivos de verificação de eficiência, eficácia, efetividade, e de *accountability* das ações. Com efeito, é legítimo, embora não tão frequentemente quanto se almejava, que os responsáveis pelo programa – ou seus beneficiários, ou os demais grupos de interesse a ele relacionados – perguntem-se acerca da pertinência do seu custo ou da eficácia de suas ações. Nisso, podem estar movidos pelos mais distintos interesses: reduzir custos, usar mais adequadamente os recursos ou, enfim, prestar contas à sociedade do uso de recursos (DRAIBE, 2001, p.18).

Ainda segundo Draibe

[...] os objetivos mais próximos podem impor-se à avaliação, entre os quais detectar dificuldades e obstáculos, bem como, produzir recomendações, as quais possibilitem corrigir rumos do programa ou disseminar lições e aprendizagens

São objetivos dessa natureza que fazem da pesquisa de avaliação de políticas públicas uma pesquisa interessada ou, como se diz no jargão da área *policy oriented*, já que também busca detectar obstáculos e propor medidas, de correção e alteração de programas, visando à melhoria da qualidade do seu processo de implementação e do desempenho da política (DRAIBE, 2001, p.18).

Avaliar é fixar valor de uma coisa, e para ser feita se requer um procedimento mediante o qual se compara aquilo a ser avaliado com um critério ou padrão determinado (COHEN; FRANCO, 1993, p.73).

[...] processo orientado a determinar sistemática e objetivamente a pertinência, eficiência e eficácia e impacto de todas as atividades à luz de seus objetivos. Trata-se de processo organizativo para melhorar as atividades ainda em marcha e ajudar a administração no planejamento, programação e futuras tomadas de decisões (ONU apud COHEN; FRANCO, 1993, p.73).

As políticas públicas, na sua essência, estão ligadas fortemente ao Estado. Este determina como os recursos são/serão usados para o benefício de seus cidadãos. As políticas públicas têm por finalidade atender às demandas sociais existentes, por meio da redistribuição dos benefícios sociais, buscando atenuar as desigualdades econômicas e sociais, determinando o padrão de proteção social implementado e assegurado pelo Estado. Por esse fato, as políticas sociais assumem diferentes “delineamentos”, os quais dependem dos tipos de sociedade, Estado e desenvolvimento social (BARRETO, 2007).

A função das políticas públicas se dá como mecanismos que auxiliam na diminuição das desigualdades e na consolidação dos direitos, visando responder a demandas dos setores ditos marginalizados e vulneráveis da sociedade. Logo, buscam efetivar direitos de cidadania conquistados e que são reconhecidos institucionalmente. “Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o

poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social” (TEIXEIRA, 2002, p.02).

Segundo Höfling, “[...] as políticas sociais se situam no interior de um tipo particular de Estado e são formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (2001, p.32).

Para Offe & Lenhardt (1984), as políticas sociais procederam das necessidades e interesses. No caso da política econômica capitalista, esta se deu a partir das exigências dos trabalhadores em movimentos sociais organizados, explicação da gênese da política social. Entretanto, a política social também pode ter sua procedência nas exigências funcionais da produção capitalista que impõem imperativos ao processo de produção.

Em concordância com Offe & Lenhardt (1984), Höfling assinala que as

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio para a redistribuição de benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico [...]. São formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social (HÖFLING, 2001, p.32).

Incorporar os trabalhadores enquanto cidadãos se constituiu em longa trajetória. A ampliação da dimensão dos direitos iniciou-se como vimos a partir do liberalismo, e o indivíduo já nasce com direitos inaliáveis, sendo a liberdade e a igualdade os direitos principais. A formulação e a implementação de políticas visam às ações distributivas de direitos, buscando garantir o equilíbrio do pacto social, através do oferecimento de serviços e extensão de direitos à população, bem como a manutenção e preservação das relações. Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público; esta é a razão para seu estabelecimento, o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Segundo Regonini, citado por Secchi (2010), todo e qualquer esforço para análise que se pretende fazer de forma densa e completa no terreno das políticas públicas deve abranger as dimensões abaixo:



- Dimensão de conteúdo – isto é, aborda os tipos de políticas;
- Dimensão temporal – aborda as fases da política;
- Dimensão espacial – trata das instituições;
- Dimensão de atores – trata dos atores no processo;
- Dimensão comportamental – aborda os estilos das políticas.

Deter-nos-emos em explorar a dimensão temporal em nossa análise, bem como a dimensão dos atores, e a dimensão espacial; se possível for, trataremos da dimensão do conteúdo e da dimensão comportamental.

Segundo Secchi (2010), países de língua latina encontram dificuldades para distinguir alguns termos essenciais referentes à ciência política, diferente das comunidades de língua inglesa que conseguem diferenciar o termo política – que pode assumir diferentes significados – a partir dos conceitos de *policy* e *politics*.

De acordo com Frey (1999), a literatura sobre '*policy analysis*' diferencia três dimensões da política, a partir dos conceitos em inglês: '*polity*' para denominar as instituições políticas; '*politics*' para os processos políticos; e, por fim, '*policy*' para os conteúdos da política (FREY, 1999).

*Polity* refere-se à dimensão institucional, à ordem do sistema político, a qual é talhada pelo sistema jurídico e a estrutura institucional do sistema político administrativo. *Politics* é a dimensão processual, visto que o processo sempre tem caráter conflituoso, uma vez que estão dispersas vontades, imposição de objetivos. *Policy* é a dimensão material e refere-se aos conteúdos concretos, à configuração dos programas políticos, seus problemas técnicos, logo ao conteúdo material das decisões políticas. Vale ressaltar que essa tipologia não é estática; muito pelo contrário, ela se entrelaça (FREY, 1999).

No dicionário de Política, Bobbio (2002) pontua que *politics* define-se como atividade ligada à aquisição e sustentação de recursos, sendo estes necessários para a manutenção do poder; como pontua Secchi (2010), é a visão mais presente em nosso imaginário, a qual se liga ao ideário da competição. Já *policy* relaciona-se com a dimensão mais concreta do termo, isto é, as orientações para ação e tomada de decisão.

Ao abordamos políticas públicas nos referimos ao termo *policy – public policy*; estas tratam do “conteúdo concreto e simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2010, p.01).

Então cabe entender porque surgem os problemas de decisão política? Como eles chegam à autoridade? Por que são escolhidos? Como a política é aplicada? O que leva um problema se tornar público, ganhar cunho e evidência no seio da comunidade política? Quais são as soluções para extinguir o problema ou ações para minimizá-lo? Ressaltando-se que a agenda pública é moldada de acordo com os interesses políticos da época, logo é histórica e ideológica.

Em tese, toda política surge de um problema concreto, sendo o propósito central da política pública intervir no sentido de apontar estratégias para a solução dos problemas. Mas entre o problema e a ação política existe o programa de ação governamental. Isto é, para que o problema se torne uma política, faz-se necessário adentrar a agenda de governo. Um problema tem que ter sido eleito como tal pelo próprio governo, o que leva ao fato de que a agenda governamental não tem necessariamente correspondência direta com os problemas apresentados na esfera social.

Assim, ao pensarmos em políticas estamos pensando em estratégias de enfrentamento de problemas de ordem pública, socioeconômica, isto é, “a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante” (SECCHI, 2010, p.02).

No nosso estudo apresentamos como a questão da juventude em meados de 2000 torna-se um problema de ordem pública que entra de forma imediata para agenda de governo, e em torno da qual será formulada uma política nacional para juventude.

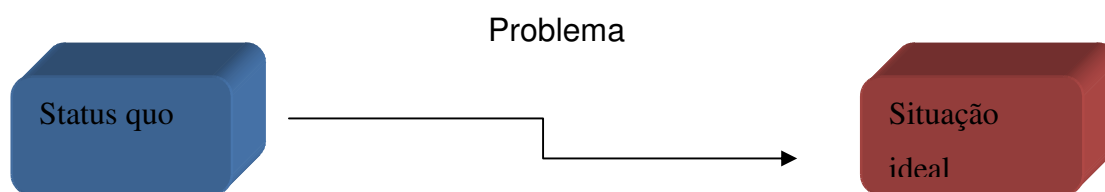
Dessa forma, podemos entender que o problema público se traduz na relação da situação em que se encontra o *status quo* e a diferença a uma situação ideal possível. Segundo Secchi (2010, p.07) “um problema existe quando o *status quo* é considerado inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor”. Um problema só se torna público quando os atores políticos o percebem afetando a ordem social constituída e, dessa forma, como mecanismo de regulação social, buscam alternativas para saná-lo.

O entendimento do Estado, isto é a compreensão de seu projeto político para sociedade, bem como o entendimento da posição e da atuação dos diferentes agentes [atores] é fundamental para a formulação, desenho e implementação das políticas públicas, as quais só podem ser analisadas tomando como referência a rede conceitual complexa de relações e correlações que a circundam; logo, é essencial sabermos quem são os agentes que participam da arena política na tomada de decisões. Política Pública é o Estado em ação com a intencionalidade de atender a coletividade na concretização dos direitos sociais estabelecidos (BARRETO, 2007).

Os objetivos das políticas têm uma referência valorativa e exprimem as opções e visões de mundo daqueles que controlam o poder, mesmo que, para sua legitimação, necessitem contemplar certos interesses de segmentos sociais dominados, dependendo assim da sua capacidade de organização e negociação. (TEIXEIRA, 2002, p.03).

Para ilustrar:

**Figura 2: Problema.**



**Fonte:** Secchi, 2010.

Ressaltando, então, temos que o problema é a diferença entre a situação real do *status quo* frente aquilo que se toma como ideal a ser conquistado enquanto realidade pública. Portanto, é preciso identificar o problema, definir e delimitá-lo, e buscar realizar avaliações que revelem sua possível possibilidade de resolução. Ao adentrar a agenda, o problema deve constituir-se enquanto um programa, isto é, efetivar-se enquanto formulação de ações e políticas, as quais serão desenvolvidas em diferentes fases e ciclos.

A fase de formulação da política é o momento em que ganham corpo e estatuto, segundo Silva (2002), transformando-se em programas, quando explicitada a estratégia de ação de sua implementação. Assim, podemos entender o programa como parte da política, no qual é especificado um cronograma, bem como os recursos disponíveis para sua efetivação, isto é, para que o mesmo seja implementado e alcance as metas desejáveis.

Disto decorre que se espera um efeito do programa, o qual foi estabelecido enquanto metas que podem ser entendidas dentro de uma dimensão espacial, temporal e quantitativa. O objetivo do programa coloca-se antes da sua realização e os efeitos são os resultados das ações atingidas pelo programa. Disso decorre seu impacto, isto é, o resultado alcançado pelo programa estabelecendo uma subtração entre os objetivos propostos e os alcançados.

A elaboração das políticas públicas, isto é, o processo (*policy-making process*) é chamado de ciclo de políticas públicas (*policy cycle*), que nada mais é que um esquema de interpretação e visualização, que as organiza de forma sequencial e interdependente. (SECCHI, 2010).

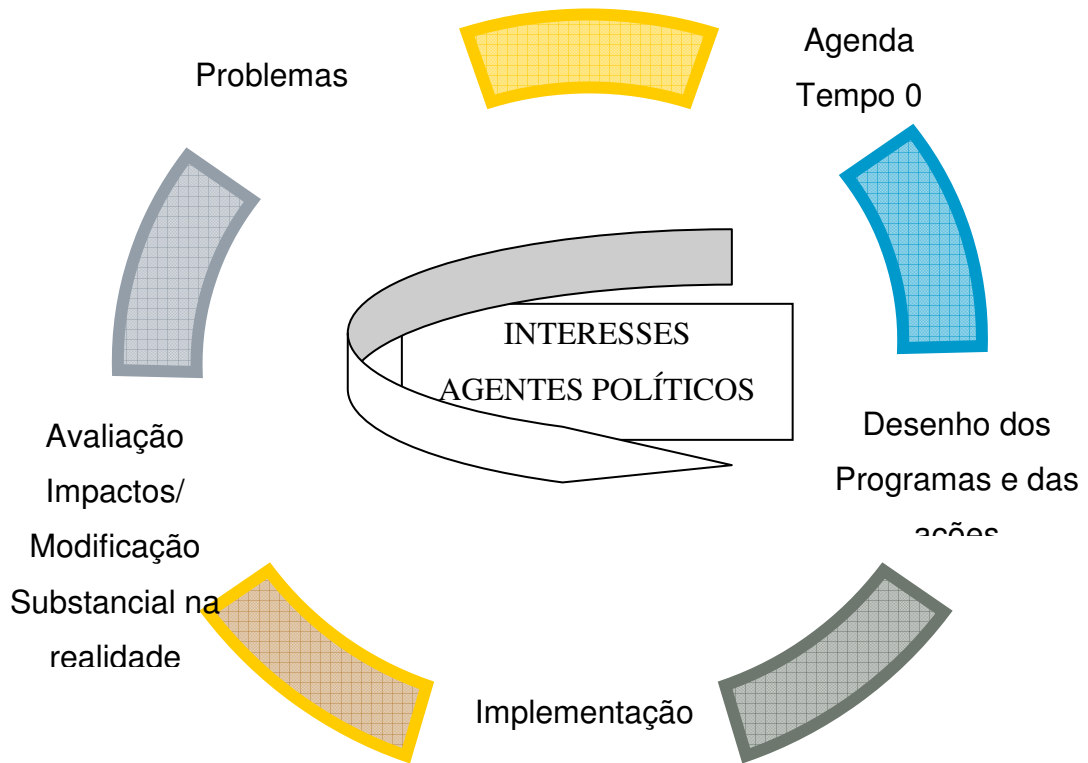
O desenho de cada fase e/ou ciclo corresponderá à formulação do programa, definindo suas pretensões, seus objetivos e regras e a forma como será operacionalizado para atender às suas finalidades.

O *policy cycle* é geralmente separado nas seguintes fases: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção da política pública.

A título de organização, o ciclo serve para organizarmos as ideias e tentar entender a complexidade da política pública; o ciclo serve como um mero guia, pois não reflete a dinâmica real, já que as fases se misturam e as sequências se alternam, o processo é incerto e suas fronteiras não são nítidas (SECCHI, 2010).

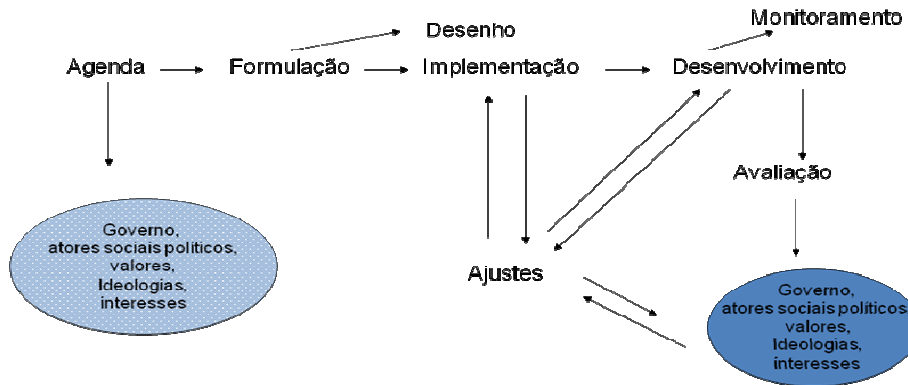
Para ilustrar:

**Figura 3: Modelo de Policy Cycle.**



**Fonte:** Elaboração próprio autor.

Figura 4: Modelo de Policy Cycle.



**Fonte:** Elaboração próprio autor.

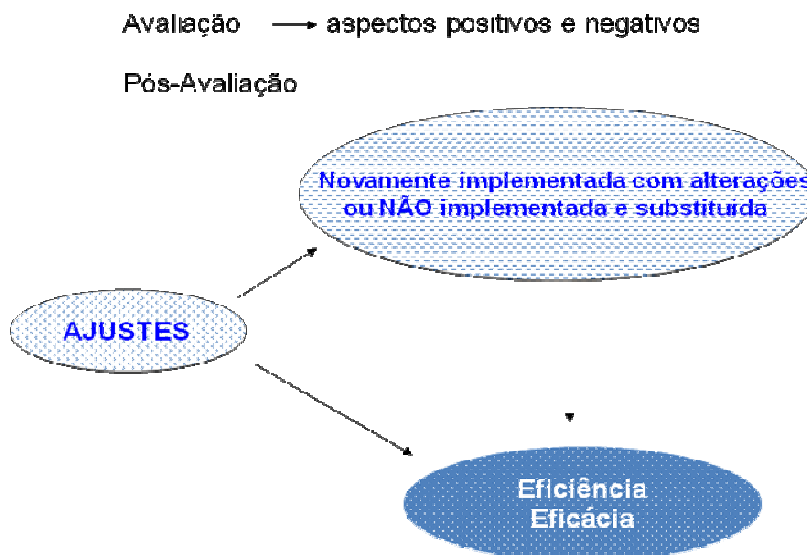
A agenda é o conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes para serem organizados enquanto políticas e programas para a comunidade (SECCHI, 2006). Uma vez introduzido o problema, na agenda, passa-se para fase de formulação de alternativas, e o esforço se concentra na combinação de soluções para os problemas, estabelecendo metas e estratégias, e buscando verificar o alcance de cada alternativa proposta para solução. Parte-se para formulação de alternativas e estratégias para liquidação do problema. Elaboram-se os objetivos, momento em que os atores envolvidos e os analistas de políticas públicas resumem o que esperam de resultados a serem atingidos pela política pública (SECCHI, 2010).

“Quanto mais concretos forem os objetivos, mais fácil será verificar a eficácia da política pública” (SECCHI, 2010, p.37). A fase de implementação sucede à tomada de decisão e antecede os primeiros esforços avaliativos. É nesse arco temporal que serão produzidos os resultados concretos da política pública (SECCHI, 2010).

De acordo com Costa e Castanhar (2003), tomando como referência a UNICEF (1990), a avaliação é um exame metódico e prático de um programa e/ou projeto, que pode estar em curso ou finalizado; para tanto se verifica seu desempenho, implementação e resultados, para responder à sua eficiência, eficácia

e efetividade, bem como se possível mensurar seu impacto e relevância para a comunidade. Ilustrando:

**Figura 5:** Modelo de avaliação



**Fonte:** Elaboração próprio autor.

Entendendo a eficiência a partir do verbo latino *efficientia*, que seria a ação, a força, a virtude de produzir; e logo como critério econômico que, segundo Sander (2007) traduz a capacidade administrativa de produzir mais com o mínimo de recursos, energia e tempo. No campo da administração da educação associa-se aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade operacional, não considerando o conteúdo humano e político, nem sua natureza ética. Eficiência traduz-se em economia e produtividade, logo é critério de desempenho econômico (SANDER, 2007).

A Eficácia vem do latim *efficaz*, isto é, eficaz, que tem o poder de produzir o que é desejado. Critério institucional revelador da capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas e resultados propostos (SANDER, 2007). Logo, eficiência é a relação entre custos e benefícios.

E a efetividade do verbo *efficere*, ato de realizar, cumprir, concretizar, é o critério político que “reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade” (SANDER, 2007, p.80).

Sander (2007) assinala que o termo referente em inglês é *responsivess*, que vem do latim responder e quer dizer responder, corresponder, e disso decorre nossa capacidade de resposta às requisições da sociedade; associa-se, portanto ao conceito de *accountability*, o qual poderíamos entender como responsabilização, no sentido da administração, responder pelos seus atos em função das políticas e metas que foram estabelecidas. Nesse sentido seria um critério de desempenho político. Para Cohen e Franco (1993, p.107) “efetividade é a relação entre os resultados e os objetivos. É a medida de impacto ou do grau de alcance dos objetivos”. A efetividade de um programa é auferida quando a situação em tempo 0 é diferente da situação em Tempo 1. A eficácia é a relação estabelecida entre desenho e implementação, ou seja, avalia-se a forma como a política foi proposta, e se seus objetivos e normas foram atendidos. A eficiência é a medida entre os resultados, os produtos em relação ao custo total do programa.

A Eficiência e Eficácia são medidas relativas, e nesse sentido uma ação pode ser eficaz e eficiente ou ineficiente, pode ser eficiente e ineficaz, como também pode ser ineficiente e ineficaz, como vemos no quadro abaixo:

Dessa forma temos como critérios de avaliação mais comuns: a eficiência como a menor relação custo benefício possível para alcance dos objetivos estabelecidos no programa; a eficácia como a medida do grau em que o programa atinge seus objetivos e metas, e a efetividade – impacto – que indica se o projeto tem efeitos positivos no ambiente que interveio em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais.

Sintetizando temos o quadro a seguir:



### Quadro 1: Eficiência e Eficácia

| DESEMPENHO              | AVALIAÇÃO   |
|-------------------------|---|
| Eficaz e Eficiente      | Os objetivos propostos foram atingidos com a menor utilização dos recursos disponíveis                |
| Eficaz, mas Ineficiente | Os objetivos foram alcançados, mas com maior consumo dos recursos do que o previsto                   |
| Eficiente, mas Ineficaz | Os recursos foram utilizados conforme estabelecido, porém os objetivos previstos não foram alcançados |
| Ineficaz e Ineficiente  | Os objetivos não foram alcançados e o consumo de recursos ultrapassou a previsão                      |

**Fonte:** Elaboração próprio autor.

O desenvolvimento da pesquisa de avaliação de uma política pública envolve duas estratégias analíticas complementares, a análise quantitativa e qualitativa, segundo Boudon (apud BELLONI; MAGALHÃES; SOUZA, 2007, p.52).

A pesquisa é documental, bibliográfica e qualitativa. Foram consultados as resoluções e pareceres que tratam o assunto, bem como os relatórios produzidos pelos Consórcios das Universidades que realizam a ação de avaliação do Programa. Optou-se pela leitura e avaliação dos relatórios por se tratar de documentação escrita por especialistas que acompanharam e acompanham a evolução do Programa. Foram realizadas duas entrevistas com atores estratégicos envolvidos diretamente no Programa: a coordenadora geral e uma das avaliadoras da implementação. Trataremos dos consórcios das universidades e das entrevistas na seção que aborda e descreve a atuação do ProJovem Original/ProJovem Urbano.

A análise documental, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2007), é uma estratégia metodológica relevante, porque nos permite identificar o encaminhamento político e social das propostas, bem como das estratégias de implementação dos objetivos proclamados. Entendemos que, segundo Vieira e Farias (2007), eleger o que está escrito como matéria-prima de análise não significa desconsiderar o protagonismo dos personagens, das instituições e do ideário pedagógico, mas trazer à tela uma forma de olhar, de interpretar a realidade, que é a

análise documental e bibliográfica. Procederemos ao levantamento bibliográfico e documental.

Nós utilizamos também os indicadores sociais vinculados que nos permitem descrever e avaliar os fenômenos em profundidade, isto é, dialogando com mais de uma perspectiva de análise, porque comporta correlacionar variáveis no campo da pesquisa quantitativa e qualitativa. Buscaremos também expor os perfis sociais e econômicos. Assim, procederemos à análise de indicadores sociais que permitam o reconhecimento do perfil da clientela do programa educacional e de qualificação profissional da Política Nacional para Juventude no Brasil.

Para tanto está previsto elaborar um mapeamento das ações desenvolvidas por esse programa para responder a questões tais como: a que faixa etária foi dada maior atenção; em que medida um programa se diferenciou de outras iniciativas para o segmento juvenil; e se as ações desenvolvidas atenderam de forma eficiente e eficaz aos objetivos propostos. Por esse motivo nos debruçamos a analisar o conteúdo estatístico produzido pelo Consórcio das Universidades, bem como as leituras qualitativas produzidas nos relatórios; essas leituras completamos com nosso olhar voltado aos conceitos de justiça social e equidade. Foram analisados:

1. Relatório de monitoramento da implementação do PROJOVEM URBANO: segunda entrada / Marisa R. T. Duarte. – Belo Horizonte, UFMG/FaE/GAME, 2011. 126 p.: il
2. Relatório Final de Avaliação do ProJovem 2005 a 2008/ Secretaria Geral, Secretaria Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010. 125p.: il
3. Perfil e atuação dos gestores locais do Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens / Marisa R.T. Duarte, Dalila A. Oliveira – Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2007. . Relatório de pesquisa.
4. Análise do modelo de intervenção do Projovem: subsídios à formulação de um plano de avaliação da efetividade e implementação do programa / Marisa Ribeiro T. Duarte (coord.); Eliane Ribeiro de Andrade; Edna Castro de Oliveira. – Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2006. 73 p. Relatório de pesquisa.

5. Relatório de Gestão: 2008/2010 / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010. 111p.: il.
6. Sumário Executivo: avaliação do ProJovem, 2008/2009 / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010. 64p.: il.
7. Caderno temático: desempenho e proficiência dos alunos do ProJovem Urbano / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010. 45p.: il. + anexos
8. Permanência e não-permanência no ProJovem Urbano / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010. 54p.: il.
9. Caderno temático: perfil e percepções dos alunos do ProJovem Urbano: setembro 2008 a dezembro de 2009 / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010. 52p.: il. + anexos

Há que se ressaltar que no momento inicial da pesquisa foi pensado a realização de dois tipos de levantamentos: o documental e bibliográfico e o levantamento de caráter empírico, o qual foi contemplado na tentativa de buscar entender as parcerias ensejadas no ProJovem Urbano. Optou-se por apresentar um *survey* aos gestores executivos e pedagógicos do programa. Para tanto, lançou-se mão do programa *Survey Monkey*, um software que permite a criação de *surveys* eletrônicos. A construção do instrumento eletrônico foi realizada com questões abertas e fechadas. Foram elencadas 42 questões, as quais abrangeram os itens de informações gerais, formação e percurso profissional e questões sobre o projeto.

Dessa forma, tentou-se delinear a perspectiva dos técnicos responsáveis pela implementação do programa. Foram enviados três e-mails para as secretarias estaduais, bem como para os municípios que adotaram o programa. O e-mail encaminhado destinava-se aos coordenadores executivos e pedagógicos. No corpo da mensagem, constava a apresentação da pesquisadora, bem como do projeto e

seus objetivos e pedia-se a colaboração do coordenador para responder ao inquérito. O número de respondentes foi aquém ao esperado. É importante ressaltar que do total dos respondentes, apenas 6 responderam na íntegra todo o inquérito e que os respondentes contemplavam todas as regiões do Estado brasileiro.

Porém, avançando na investigação documental e bibliográfica percebemos que o perfil dos gestores já havia sido traçado, suas vozes ouvidas, e que ainda não havia sido analisado o material produzido pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa, o que nos pareceu uma leitura importante e necessária de ser realizada.

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 consecução dos mesmos (COHEN, FRANCO, 1993, p.77).

Um programa é um conjunto de projetos que perseguem os mesmos objetivos. Estabelece as prioridades da intervenção, identifica e ordena os projetos, define o âmbito institucional e aloca os recursos a serem utilizados (COHEN, FRANCO, 1993, p.85).

Se a avaliação é uma forma de mensurar o desempenho de programas, é necessário definir medidas para aferição do resultado obtido. Elas são denominadas de critérios de avaliação [...] (COSTA, CASTANHAR, 2003, p.972).

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e valor de diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução) ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas de tal forma que sirva para a tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou fracasso dos resultados (AGUILAR; ANDER-EGG, 1994, p.31-32).

Para Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p.15)

[...] a avaliação é um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. A avaliação deve considerar a eficiência, a eficácia e efetividade do programa, bem como seu impacto e sustentabilidade com vistas ao alcance de seus objetivos.

Belloni, Magalhães e Souza escreveram que haviam “poucas experiências e tradição de avaliação sistemática de desempenho e resultados de políticas públicas, seja de funcionamento de instituições, seja da implementação das políticas públicas” (2001, p.09). “Metodologias adotadas se concentravam na aferição do impacto quantitativo, objetivo imediato das ações desenvolvidas” (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2001, p.09). Mas, segundo os autores, a avaliação institucional, bem como a de política pública, torna-se mais relevante quando as informações vão para além do impacto, e informam também os resultados, as consequências. Nesse sentido, “o processo de avaliação deve abranger também a o processo de formulação e implementação das ações e resultados” (BELLONI, MAGALHÃES e SOUZA, 2001, p.09).

Segundo Belloni, Magalhães e Souza (2001) avaliamos, informalmente, o tempo todo, uma vez que avaliar é uma ação trivial, instintiva e natural que realizamos sobre qualquer atividade humana; dessa forma, é instrumento essencial para distinguir, compreender, apurar, nortear e guiar as ações dos indivíduos ou grupos. Como postulam os autores “é uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro” (p.14).

Mas na perspectiva de avaliar uma política pública, um programa de governo a avaliação assume características para além da avaliação informal e deve ser entendida como

[...] um processo sistemático de análise de fato de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento (BELLONI, MAGALHÃES E SOUZA, 2001, p.15).

“A avaliação institucional se destina à avaliação de políticas, de planos ou projetos e instituições” (BELLONI, MAGALHÃES E SOUZA, 2001, p.16).

A avaliação institucional tem como objeto instituições ou políticas públicas, em especial, as políticas setoriais. Refere-se, também, à avaliação de instituições prestadoras de serviços públicos, como educação, saúde, dentre outras. Considera que a avaliação de planos e projetos deve ser inserida no âmbito da política da qual fazem parte dentro de um contexto de política global (BELLONI, MAGALHÃES E SOUZA, 2001, p.17).

Assim, tomarmos como objeto de estudo, deste trabalho, a avaliação institucional de um programa voltado para a juventude, é revelador de que a luta pelo direito a educação têm implicações para além da escolarização, isto é, “para além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que os jovens seguem constituindo como sujeitos” (MACHADO, 2009, p. 18).

Ainda, de acordo com a autora, a humanidade se depara com a necessidade da preparação da mão-de-obra, dado o fortalecimento do Estado liberal e do sistema capitalista que vislumbram a escola nessa perspectiva de formadora e qualificadora, dentro do que discute a concepção utilitarista da educação.

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na nossa sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 2001, p. 02).

Por isso colocamos que as políticas públicas se configuram como o “Estado em ação”, e sua concretude se dá no projeto de sociedade que se pretende, isto é, na sociedade em que está inserida. Assim, buscamos traçar nos próximos dois subitens um panorama da situação da educação a partir dos indicadores sociais, os quais são reveladores das intenções subjacentes às escolhas dos problemas que devem ou não ingressar na agenda política, e de como estes devem ser tratados, bem como cotejamos uma discussão sobre a questão do trabalho da empregabilidade e das competências, conceitos que dão norte às políticas públicas e aos programas sociais voltados para a juventude brasileira.

## 1.2 A educação brasileira vista pelos indicadores sociais

“Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2009, a população brasileira contava com cerca de 191,8 milhões de habitantes cuja densidade demográfica média é de 22,5 habitantes por quilômetro quadrado.” (IBGE, 2010a, p. 27).

Outro ponto que merece ser destacado refere-se ao considerável incremento da população idosa de 70 anos ou mais de idade. Em 1999, a PNAD apontava para um total de 6,4 milhões de pessoas nessa faixa etária (3,9% da população total), enquanto para 2009 a população atinge a um efetivo de 9,7 milhões de idosos, correspondendo a 5,1%. A redução da população de crianças e jovens e o conseqüente aumento da população adulta e idosa estão associados à queda continuada dos níveis de fecundidade e ao aumento da esperança de vida (IBGE, 2010, p 28).

Mas há que se ressaltar que existe grande divergência na demarcação das faixas etárias, isto é, quem é criança, adolescente e jovem, e quais critérios são utilizados, conceitos que discutiremos na Seção 3, na qual nos debruçamos a entender o conceito de juventude sociologicamente.

No trabalho de síntese de indicadores do IBGE toma-se como referência a demarcação escolar, a seriação; num primeiro momento utilizamos os dados de 2010, *Síntese dos Indicadores Sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010*, a qual objetiva possibilitar um conhecimento mais vasto da realidade social do País, a partir de informações sociodemográficas, organizadas tematicamente. Sendo que a principal fonte de informação para a construção dos indicadores foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD para o ano de 2009, cuja cobertura abrangeu todo o Território Nacional. E também foram utilizadas informações de outras fontes do IBGE, como a Pesquisa de Informações Básicas Municipais - 2009 e a Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009. Utilizou-se também informações procedentes das bases de dados do Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Ministério da Educação, e da Secretaria de Políticas para as Mulheres, relativas ao ano de 2009.

Como assinalado acima o IBGE fez a opção em agrupar crianças, adolescentes e jovens a partir do grupo etário equivalente ao ciclo educacional assim: crianças de 0 a 5 anos associadas à primeira infância correspondem ao ciclo da Educação Infantil; de 6 a 14 correspondente ao Ensino Fundamental, haja vista a incorporação de criança de 6 anos no ensino obrigatório; de 15 a 17 anos agrupados no Ensino Médio, e de 18 a 24 anos no Ensino Superior.

Segundo os dados da PNAD, “o Brasil tinha um total de quase 80 milhões de crianças, adolescentes e jovens até 24 anos, em 2009, (cerca de 42% do total da população)” (IBGE, 2010, p.149).

E conforme a pesquisa demonstra, a população vem envelhecendo com redução sistemática dos segmentos jovens, porém relativo, o que faz do Brasil ainda um país fundamentalmente jovem. “As famílias que tinham pelo menos um membro na faixa etária de 0 a 24 anos representavam, em 2009, 2/3 das famílias brasileiras, sendo que aproximadamente 22% destas (13,4 milhões) estavam no primeiro ciclo familiar (com pelo menos uma criança na primeira infância)”. (IBGE, 2010, p.149).

Ao analisar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a síntese aponta que a principal fonte de desigualdade parece ser o nível de rendimento familiar, principalmente nos ciclos educacionais não obrigatórios, como a educação infantil, média e superior. (IBGE, 2010).

Como exemplo de educação infantil coloca-se que, entre as crianças de 0 a 5 anos de idade, 30,9% das mais pobres frequentavam creche ou pré-escola, chegando esta proporção a alcançar 55,2% no estrato 20% mais rico. Sendo que a oferta de creches é fundamental para o retorno da mãe ao mercado de trabalho e na melhoria do bem-estar familiar, principalmente no caso das famílias mais pobres, devendo consistir objeto prioritário de política pública, visão ensejada pela UNESCO em seus relatórios de monitoramento global sobre educação.

Para o ensino fundamental, universalizado, segundo a *Síntese dos Indicadores Sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira 2010*, as diferenças entre os quintos de rendimento familiar são mínimas, padrão que se repete para todas as Unidades da Federação.



Já no ensino médio, não obrigatório, mas cujo grupo etário de 15 a 17 anos tem sido alvo de políticas de transferência de renda condicionadas à frequência escolar, a diferença entre os quintos extremos da distribuição chega a quase 13 pontos percentuais. Já para o grupo de 18 a 24 anos, essa diferença sobe para 26 pontos percentuais. Convém ressaltar, porém, que, mesmo entre os 20% mais ricos, nem metade dos jovens frequentavam estabelecimento de ensino (IBGE, 2010).

As mulheres possuem maior frequência escolar e estudos, permanecem mais tempo na escola, aumentando gradualmente sua escolaridade em níveis superiores aos verificados para os homens.

Em termos de frequência escolar a educação infantil foi o nível de ensino que mais cresceu entre 1999 a 2009. Os segmentos historicamente mais desfavorecidos em termos de acesso à escola (situação rural, mulheres e pessoas de cor preta ou parda) apresentaram crescimento percentual da frequência escolar muito superior à média de seus pares historicamente mais favorecidos (situação urbana, homens e pessoas de cor branca) (IBGE, 2010, p.154)

Buscou-se estimar a proporção de crianças de 7 a 14 anos e de jovens de 15 a 24 anos de idade que não sabia ler ou escrever. Assim no primeiro grupo, tomou-se como limite inferior a criança de 7 anos, idade na qual já deveria estar alfabetizada (com pré-escolar e/ou a 1ª série do ensino fundamental concluídos). Nesse grupo, cerca de 1,8 milhão de crianças ainda não sabiam ler ou escrever. Para o segundo grupo etário, o total era de 647,0 mil analfabetos. Em ambos os casos, a ampla maioria encontrava-se na Região Nordeste (cerca de 54% e 62%, respectivamente) e, em seguida, na Região Sudeste (cerca de 22% e 19%, respectivamente). Convém lembrar que a taxa de alfabetização do grupo etário de 15 a 24 anos é um indicador constante nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, em seu segundo compromisso, que visa atingir o ensino básico universal (IBGE, 2010, p.155).

Já os dados da *Síntese de Indicadores Sociais – uma análise da condição de vida da população brasileira 2009*, que utiliza como referência a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2007, assinalam que os níveis de Educação Básica – Fundamental e Médio – foram acrescidos de melhoras significativas se comparados com dados da década anterior; os níveis de escolarização melhoraram, mas ainda são insuficientes dadas as condições de desenvolvimento econômico do país. Em 2008, o brasileiro de 15 anos ou mais de idade tinha, em média, 7,4 anos

de estudo. Na Região Sudeste, essa média atingiu 8,1 anos, enquanto na Região Nordeste apenas 6,2 anos. (IBGE, 2009, n.p).

Ainda de acordo com o referido documento, a mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade, com 11 anos de estudo, é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um País, bem como a capacidade de uma sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social, segundo a Comissão das Comunidades Europeias - EUROSTAT.

No Brasil, a porcentagem de jovens que possuem essa escolaridade é muito baixa, apenas 36,8%, de acordo com a PNAD 2008, porém há que se pontuar que esse percentual dobrou em relação a 1998. Se considerarmos nesse universo o quesito raça-cor, como parâmetro, brancos entre 14 e 24 anos de idade que tinham 11 anos de estudo era superior à população preta e parda, isto representava 40,7% para os primeiros e 33,3% para os segundos. Quanto às desigualdades regionais a região sudeste possui a proporção de 43,8% e a região Nordeste de 29,2%.

A escolaridade média, em 2008, girava em torno de 7 anos de estudo, o que se revela inferior ao ensino fundamental, para a população acima de 25 anos de idade. Com relação à taxa de analfabetismo, o contingente da população era de 14,2 milhões de pessoas, patamar de 10,0%. O conjunto de pessoas que frequentava a alfabetização e educação de jovens e adultos era de 2,1 milhões de pessoas, o que segundo a IBGE coloca a necessidade de uma revisão da política de educação de jovens e adultos quanto ao alcance de sua população alvo.

A inserção dos jovens no mercado de trabalho é um assunto presente na agenda contemporânea de debates no mundo todo. Não só pela ótica da conciliação entre trabalho e estudo, como também da qualidade do trabalho exercido. **No Brasil, os jovens de 18 anos deveriam, idealmente, ter o ensino médio concluído e, aos 24 anos, o curso superior concluído.** O que se observou pelos dados anteriores é que a frequência escolar desse grupo etário é ainda baixa no País, mesmo nos estratos superiores de renda. Apenas 14,7% desses jovens declararam somente estudar e 15,6% conciliavam trabalho e estudo. Cerca da metade, 46,7%, declararam somente trabalhar. Note-se que 17,8% informaram realizar afazeres domésticos. Na Região Sul, e em particular em Santa Catarina, as proporções de jovens que só trabalhavam foram de 52,5% e 57,9%, Para o grupo etário de 16 a 24 anos, 22,2% percebiam até ½ salário mínimo no mercado de trabalho, configurando inserção em ocupações não formais. Na Região Nordeste, essa proporção dobra para 43,5%. Além disso, 26,5% desse grupo etário declarou trabalhar

45 horas ou mais semanais, jornada superior à máxima permitida em lei (IBGE, 2010, p.155-156). [grifos nossos]

De acordo com os dados, há um descompasso entre o ideal e o que realmente acontece em termos reais, reflexo de uma política educacional ensejada nos anos noventa, preocupada com a universalização do Ensino Fundamental e aligeirada em termos de prover recursos e subsídios para aos demais níveis de ensino, bem como modalidades de ensino. Articularam-se políticas, no campo da educação de jovens e adultos, estreitas no sentido de efetivarem apenas o processo de alfabetização em tempo curto; estudos mais aprofundados do tema seriam reveladores da pouca eficácia e eficiência de tais projetos e programas articulados, pelo menos nesse campo.

No que diz respeito ainda aos dados referentes à demografia, segundo Mello (2010), os anos de 1970 e 1980 apresentam uma dinâmica demográfica responsável pela chamada onda jovem, isto é, pelo elevado número de jovens no século XXI. Segundo a autora, em 2000 a população entre 15 e 29 anos era de 47 milhões, e para o ano de 2010 a estimativa era de 51 milhões.

O Censo 2000 (IBGE) apontou que 20% da população era formada por jovens entre 15 e 24 anos de idade, o que correspondia a 34 milhões de brasileiros; desse total, 70% vivia em famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo, 12,2% sobreviviam em famílias com renda inferior a um quarto de salário mínimo, o que representa aproximadamente 4,2 milhões de jovens.

Os índices alarmantes do Censo 2000 (IBGE) atestavam a necessidade urgente em investir em políticas públicas voltadas para a juventude, dados que revelavam desigualdade elevada para um contingente populacional central para a futura composição da força de trabalho e geração de renda no país, segundo o Relatório ProJovem 2005-2008.

Podemos inferir que a disparidade de oportunidades na obtenção da educação traduz-se na desigualdade de chances econômicas e, também, em ineficiências econômicas e institucionais, bem como injustiças de ordem individual como desenvolvimento desigual das capacidades e potencialidades.

**A educação, tendo como uma de suas formas de atuação mais importantes a escolarização, é um fator capaz de desenvolver nos indivíduos suas potencialidades ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como previsto na Constituição de 1988. Quando disseminada de forma universal e com boa qualidade, é um dos mais importantes mecanismos para a promoção de oportunidades entre membros de um país. É também um fator fundamental para o progresso de uma coletividade e fator preponderante no desenvolvimento econômico e social (IPEA, 2010a, p.03). [grifos nossos]**

A educação é vislumbrada como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico e social, porque permitiria desenvolver nos indivíduos suas capacidades, suas competências, conceitos que discutimos ao longo deste trabalho. Dessa forma, a educação promove o desenvolvimento das potencialidades, do capital humano e, portanto qualifica para o trabalho, é estratégica.

Assim,

[...] a educação é parte integrante das políticas sociais e parte do núcleo do sistema de promoção social por sua capacidade de ampliar as oportunidades e resultados para os indivíduos e famílias, além de ser elemento estratégico para o desenvolvimento econômico. (IPEA, 2010a, p.03)

O Comunicado IPEA n.º. 66 PNAD 2009 - *Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas de 2010* aponta avanços no setor educacional, como a universalização do Ensino Fundamental, que mencionamos acima, porém

[...] a baixa escolaridade média da população e a desigualdade reinante ainda são, no entanto, graves problemas, o que mantém na pauta das discussões políticas e econômicas a necessidade de universalização da educação básica e de melhoria da qualidade da educação, bem como a eliminação do analfabetismo, com inevitáveis impactos de longo prazo para a área (IPEA, 2010b, p.03).

Nesse sentido um importante indicador para medir o hiato entre o proposto e o realizado é a distorção série/idade, bem como a quantidade média de anos de

escolaridade da população; para mensurarmos essa questão tomaremos como fonte de referência esse documento do IPEA. Segundo dados do IPEA, em 2009 a média de anos de estudo para população acima de 15 anos era de 7,7 anos de estudo, menos que a escolaridade fundamental até o mínimo exigido.

Entre os anos de 1992 a 2009, segundo o IPEA (2010b) ocorreu uma ampliação de cerca 0,14 ano de estudo na média ao ano, o que significa que se levou 17 anos para elevar em 2,3 anos a média de estudo da população. Assim, considerando essa taxa de crescimento, o documento pontua que faltam ainda cinco anos para se atingir a escolaridade até então prevista na Constituição Federal oito anos de estudos.

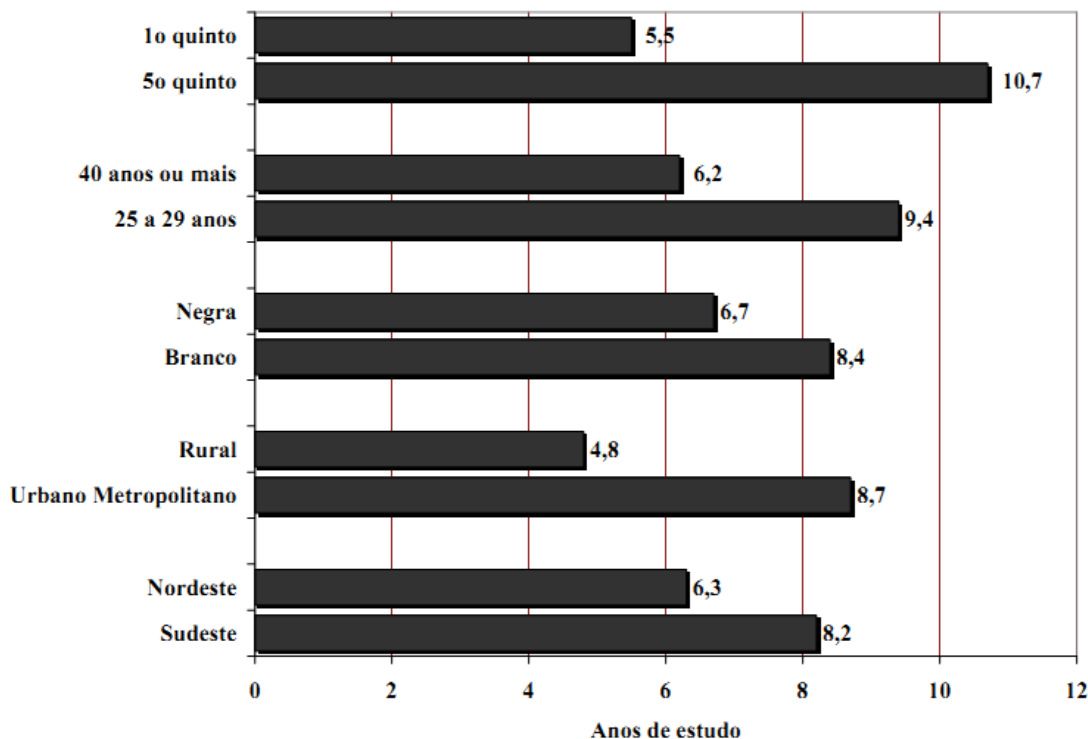
O estudo ainda aponta as disparidades regionais, como o crescimento de 0,10 ano da Região Norte e de 0,19 ano da Região Centro Oeste, enquanto que no Sudeste a escolaridade média é de 8,2 anos de estudo, e no Nordeste é de 6,3 anos de estudo, marcando um diferencial de quase 2 anos em média.

Quanto à população urbana/metropolitana, a média de escolaridade é de 3,9 anos de estudo a mais que a população rural, equivalente a 8,7 anos de estudo. Entre brancos e negros a diferença é de 1,7 anos a menos para os últimos.

O estudo aponta ainda elevada proporção de analfabetos entre idosos, e para indivíduos acima de 40 anos de idade uma média de 6,2 anos de estudo; já para a população de 20 a 29 anos a média é de 9,4 anos, em média 3,2 a mais. Mas há que se ressaltar que a Educação Básica ainda não foi cumprida, isto é, o Ensino Médio ainda é inconcluso.

Compara também a existência das desigualdades no campo da educação a partir da questão da renda, isto é, do acúmulo de escolarização entre ricos e pobres. Esse procedimento é realizado através da separação da população através de quintos, isto é, perfila-se a população da faixa etária em foco de forma crescente e a reparte em partes iguais, em cinco partes, as quais podem ser comparadas (quintos); o primeiro quinto é marcado como o mais pobre, e o último como o mais rico.

**Gráfico 1** - Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade por categorias selecionadas, 2009.



**Fonte:** PNAD Microdados 1992 a 2009 (Elaboração Ipea). Disponível em: [http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/101118\\_comunicadoipea66\\_apresentacao.pdf](http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/101118_comunicadoipea66_apresentacao.pdf). Acesso em 07 de janeiro de 2012.

Como podemos vislumbrar no gráfico, o primeiro quinto mais pobre tem 5,5 anos de estudo, e os que se encontram no último 10,7 anos de estudo, diferença que segundo o estudo do IPEA (2010b) impacta na renda, porque a mesma é determinante no sentido dos mais estudados estarem sempre em melhor situação, a não ser quando selecionado a área rural como indicador, em que os mais ricos estão abaixo do tempo de oito anos, exigido pelo texto constitucional.

Outro indicador utilizado pelo IPEA (2010) é o do hiato educacional. “Este indicador mede a quantidade de anos de estudos que, em média, faltam aos brasileiros que estão abaixo da meta da educação (8 anos de estudo) para atingir essa meta.” (IPEA, 2010b, p.07).

[...] para a população com mais 30 anos ou mais, o hiato saiu de 5,6 para 5,1 anos (o valor indica que esta população não atingiu nem metade da meta). Na população de 15 a 17 anos, o hiato, apesar de ainda ser bastante expressivo, caiu de 4 (metade da meta) para 2,8 anos de estudo, número que se mantém praticamente o mesmo desde o ano de 2004. Esse hiato revela a dificuldade dos alunos de concluir, no tempo adequado, seus estudos, o que remete aos problemas da repetência e da evasão escolar. (IPEA, 2010b, p. 08)

Infere-se que ampliar o acesso a cursos na modalidade de educação de jovens e adultos para a população com maior idade seria uma saída para ampliar o crescimento da escolaridade; essa é uma das conclusões do estudo. Da mesma forma, outra saída seria garantir e assegurar que os brasileiros concluam o ensino obrigatório na idade adequada, o que corroboraria para progressiva extensão para a obrigatoriedade do Ensino Médio como pontuado na LDBEN 9394/96.

Quanto ao analfabetismo, a definição internacional pontua que se refere a pessoas que, acima de 15 anos, não sabem ler e escrever um bilhete simples; no Brasil o analfabetismo é ainda um dos grandes problemas sociais que impedem a construção de uma cidadania plena; mas trataremos com maior proficuidade desta discussão na Seção 3.

### **1.3 Trabalho, empregabilidade e competência**

Segundo Bauman (2008, p.34), no início do século XX, “qualquer jovem que conseguisse seu primeiro emprego como jovem aprendiz na Ford poderia estar certo de terminar sua vida de trabalho no mesmo lugar”. Construía-se horizontes de longo prazo, diferentemente dos vividos hoje, no qual a incerteza tem papel fundamental.

Porém, segundo o autor, essa visão foi alterada para uma de curto prazo; exemplo dado é que um jovem norte americano mudará de emprego pelo menos onze vezes durante a vida “e essa expectativa de ‘mudança de emprego’ certamente continuará crescendo antes que a vida laboral da atual geração termine” (BAUMAN, 2008, p.35).

A flexibilidade é o slogan do dia, segundo o autor, “e quando aplicado ao mercado de trabalho significa fim de emprego ‘como conhecemos’, trabalhar com

contratos de curto prazo, contratos precários ou sem contratos, cargos sem estabilidade e com cláusula de até novo aviso” (2008, p.36).

O trabalho é categoria essencial à sobrevivência, bem como é atividade socializadora, de construção pessoal e de grupo, além de ser categoria essencial que delimita a inclusão social. Identificar-se como trabalhador ainda é um valor básico em nossa sociedade, segundo Saviani (2007, p.155). Porém, na dicotômica sociedade burguesa, alguns homens podem se dar ao privilégio de não trabalharem e explorarem o trabalho de outrem e, ainda segundo Saviani (2007), dessa divisão dos homens em classes também se divide a educação. “Introduz-se, assim, uma cisão na unidade educação” (p.155).

Na atualidade o discurso nacional e internacional assinala que a educação é fundamental e, por isso, tem papel imprescindível na “adaptação” às constantes transformações da sociedade. Segundo Riscal (2003, p. 68) na ordem capitalista vigente,

[...] a preocupação com a educação tem consistido em formar o indivíduo dotado de flexibilidade, isto é, competências e habilidades capazes de modificar seu comportamento em função das mudanças tecnológicas e organizacionais.

Trata-se de formar homens adaptáveis e conscientes de sua responsabilidade na empresa e na sociedade capitalista globalizada. Nesses termos, o processo educacional deve oferecer aos educandos acesso aos códigos da modernidade – visão ampla e crítica do entorno social, capacidade de resolver problemas de diferentes áreas, interação, cooperação, bem como o domínio dos princípios básicos de convivência democrática.

Como prática social, a educação atua desenvolvendo e enraizando valores e práticas culturais; atua também como possibilidade de alcance do progresso e do desenvolvimento. A ela cabe a missão de transformar a sociedade, tornando-a mais justa e promovendo a cidadania dos excluídos e dos marginalizados.

No plano do discurso, à educação cumpre formar o cidadão e desenvolver suas competências pessoais e profissionais com vistas à empregabilidade. Dessa forma, se caracteriza como vetor fundamental e determinante para inclusão social e



econômica. Por empregabilidade entendemos a capacidade de a pessoa conseguir manter-se empregada, ou mesmo conseguir encontrar outros empregos; o que supõe, portanto, a posse de requisitos de qualificação exigidos pelos empregadores e procurados pelos trabalhadores como estratégia de valorização de sua força de trabalho.

Trata-se de um conceito da *Teoria do Capital Humano*, o qual pode ser compreendido como um mecanismo de encobrimento das relações sociais excludentes no atual padrão de acumulação do capital, ao transferir para o trabalhador como indivíduo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua inserção profissional.

Em todo mundo o significado do trabalho vem se modificando, porém sua centralidade continua sendo um valor de referência importante em qualquer sociedade. O trabalho é categoria essencial à sobrevivência, bem como é atividade socializadora, de construção pessoal e de grupo, além de ser categoria essencial que delimita a inclusão social. Identificar-se como trabalhador ainda é um valor básico em nossa sociedade.

As mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho configuram novas tendências no mundo produtivo, entre as quais a noção de competências passa a ser encampada como categoria essencial da empregabilidade. É nesse contexto, segundo Ramos (2001), que a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência; portanto os saberes tácitos e sociais passam a adquirir relevância diante dos saberes formais atestados pelos diplomas. A qualificação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico (1997), é um conjunto de atributos individuais de caráter cognitivo ou social resultantes da escolarização, como também das próprias experiências no trabalho. A noção de competência relaciona a autonomia do trabalhador contemporâneo face à instabilidade do mundo do trabalho. “O redimensionamento pelo qual passou o conceito de qualificação traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de remuneração”. (RAMOS, 2001, p.402).

Soma-se a noção de competência como pedra angular para a manutenção da empregabilidade, em que a qualificação profissional passa a ganhar destaque. “Ser competente é saber mobilizar, articular a ação em valores, conhecimentos e habilidades para o exercício e desempenho eficaz e eficiente exigidos pelo trabalho”

(RAMOS, 2001, p.407). A competência, segundo Ramos (2001), caracteriza-se pela alocação desses recursos e insumos, por meio de esquemas mentais adaptáveis e flexíveis como análise, inferências, associações em ações próprias de um contexto profissional específico gerando desempenhos eficazes.

A formação técnica dos profissionais para a indústria é considerado pelos agentes econômicos dominantes como fundamental para enfrentar a condição de vulnerabilidade externa. A formação de profissionais qualificados em áreas de maior pobreza, por meio de uma política de desenvolvimento regional, possibilitaria às regiões não industrializadas a formação de mão de obra e recepção de investimentos industriais que vinham se concentrando no sudeste e sul do país.

Segundo Cardozo (2008), a educação, pelo discurso empresarial e governamental, passou ter a função de desenvolver competências cognitivas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada pelo mundo do trabalho: criatividade, capacidade de análise e de solucionar problemas imprevisíveis e prospecção. De um lado, valorizam-se os conteúdos curriculares da educação básica, os quais devem contribuir para a aprendizagem de competências “básicas” para tornar os indivíduos proativos, e assimilarem a fluidez das mudanças do mundo e a serem mais autônomos. Da mesma forma, valoriza-se a educação profissional como meio de ensinar um ofício, a aquisição de saberes práticos objetivamente verificáveis na produção de bens e serviços.

Resta a educação como ente “sobrenatural” o papel de direcionar os indivíduos para empregabilidade, ou seja, “preparar corações e mentes para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração que passam a ser fundamentados em competências individuais.” (CARDOZO, 2008, p.173). Assim,

[...] formar para a empregabilidade significa também formar para o trabalho precário e para o desemprego, numa lógica que transforma a dupla trabalho/falta de trabalho numa união inseparável, visto que a acumulação capitalista produz constantemente, em produção à sua intensidade e à sua expansão, uma população excedente, supérflua e desprovida de meios materiais e de meios de procurar trabalho (CARDOZO, 2008, p.173-174).

Os seguintes predicados passam a serem requeridos:

[...] posse de escolaridade básica, formação geral e técnica amplas, capacidade de adaptação a novas situações; possibilidade de ocupação de postos de trabalho variados; capacidade de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração, de seleção, trato e interpretação de informações; iniciativa para resolução de problemas e, acima de tudo, responsabilidade com o processo de produção (CARDOZO, 2008, p.170)

Nessa perspectiva a qualificação é colocada no horizonte da polivalência e da abstração como se o trabalhador tivesse acesso ao conhecimento científico, quando, na verdade, o domínio do saber científico e tecnológico e da informação são estratégias vitais para a manutenção do domínio do capital e para sua reprodução ampliada. [...] O saber é mercadoria fundamental no âmbito da competitividade (CARDOZO, 2008, p.170).

Segundo Hirata (1996), o modelo de competência surgiu no discurso empresarial e faz parte da lógica pós-taylorista, assimilado pelos empresários europeus e grupos envolvidos com as reestruturações administrativas que passaram a valer-se da noção de competência para defender e implementar mudanças na organização do trabalho.

O conceito de competência é usado como sinônimo de qualificação, porém apresenta conotações diferentes à medida que enfatiza a mobilização de saberes técnicos para serem utilizados em situações imprevistas de trabalho e não posse de tais saberes. Desse modo, competências associa-se à ideia de polivalência, proatividade, racionalização formalista e instrumental dos conhecimentos empíricos disponíveis (CARDOZO, 2008, p.171).

“O modelo de competência corresponde a uma concepção de relações sociais de trabalho que valoriza a empresa e o contrato individual de trabalho” (DUBAR, 1998, p.171). A atenção recai no indivíduo e não no posto do trabalho; as qualidades e habilidades passam a ser exigidas do indivíduo; exige-se um portador de conhecimento que seja capaz de se movimentar no processo produtivo e seja proativo para solucionar os problemas da empresa capitalista (CARDOZO, 2008).

[...] noção de competência serve para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” em compreender, antecipar e resolver problemas de sua função que também são os de sua empresa (DUBAR, 1998, p.98).

Segundo Ramos (2001), a emergência do modelo de competência atende a três desígnios, os quais seriam: reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, dessa forma, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas dimensões subjetivas com o trabalho; institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário; e formular padrões de identificação da capacidade real de trabalho para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível internacional e nacional.

Novos requisitos de qualificação são buscados como articulação de habilidades cognitivas – leitura e interpretação de dados formalizados para transformá-los em ação, abstração, expressão oral, escrita e visual; e habilidades comportamentais – responsabilidade, lealdade, comprometimento, capacidade para trabalho em equipe, motivação, curiosidade, iniciativa e autonomia (CARDOZO, 2008).

Para Dubar (1998, p.97)

[...] a qualificação é um dos pontos capitais do compromisso fordista, mas cedeu a tentação das competências com base num novo modelo de gestão acompanhando a transformação da organização do trabalho e a mudança na relação de forças entre patrões e sindicatos de assalariados. Evolução possibilitada pelas alterações do sistema educativo que colocava a aquisição das competências no cerne de seus objetivos ao reformar modos de construção de diplomas profissionais e a concepção de avaliação.

E para Ramos (2001, p.38)

As mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países do capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 configuram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização, produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado.

Vale ressaltar que o conceito de qualificação remonta ao surgimento do *Welfare State* “[...] no processo de consolidação da sociedade industrial, o papel de regulador jogado outrora pelas outras corporações” (RAMOS, 2001, p.41). “O conceito de qualificação é uma resposta a essa falta de ausência de regulações sociais” (RAMOS, 2001, p.42).

Para Ferreti (1997) a noção de competência seria a atualização da noção de qualificação, dada a perspectiva de ampliação do capital e sua reprodução, isto é, a forma com que se organiza para se valorizar mais e rapidamente. Frigotto (1995), ao fundamentar o terreno das competências, o qualifica como uma revisão da teoria do capital humano, tema que discutiremos na seção 3 deste ao tratarmos das questões referentes a juventude e a teoria do capital humano.

Isto posto, nesta primeira seção – Introdução – buscamos apresentar as linhas estruturantes de nosso trabalho, apresentando dados estatísticos que tratam da situação educacional do jovem, bem como buscamos estruturar uma leitura a respeito do conceito de trabalho essencial para discutirmos e analisarmos a questão referente à qualificação profissional inicial, um dos conceitos que cotejamos discutir neste trabalho. Aproveitamos também para ensejar a discussão sobre políticas públicas, a qual é fundamental para análise dos Relatórios e Cadernos Temáticos do Programa Integrado de Juventude, e a partir da qual estruturamos nossa atenção na Seção 5.

Na segunda seção – Estado, educação, equidade e justiça social – discutimos os conceitos de equidade e justiça social que para nós embasa a formulação e implementação de políticas públicas no âmbito da educação no Brasil. Para tanto fazemos uma breve exposição sobre a questão do direito e da educação vinculada ao conceito de cidadania. Tratamos da ação reformadora do Estado nos anos noventa como forma de tomarmos, como ponto de referência, as ações que orientam atualmente a política educacional, que teve seus contornos até

modificados, haja vista a nova demarcação jurídica de direito público subjetivo estendido ao Ensino Médio e incorporando a modalidade educação de jovens e adultos; em sua essência, porém, não percebemos tantas modificações, e ainda somos reféns de estatísticas, as quais referendaram com provas que pouco arrazoam a respeito da real situação da educação no país. Aproveitamos também para discutir a questão referente à educação, direito e cidadania, para podermos inserir a discussão do conceito na Seção 5 deste, da mesma forma que ensaiamos a discussão referente à Educação, Teoria do Capital Humano e Juventude. Dessa forma, acreditamos que a Seção 2 discute e discorre sobre os conceitos-chave que nortearão a análise do Programa Integrado de Juventude - ProJovem.

Na seção 3 – Juventudes: cenários e perspectivas – abordamos o conceito de juventude, a partir do enfoque de classe social, bem como suas possíveis perspectivas de atuação no mercado de trabalho; para tanto tentaremos entender como se articula a qualificação profissional para os jovens, bem como estes articulam sua vida laboral com a escolarização, e como estes são “encaminhados”, “transferidos” para as salas de educação de jovens e adultos.

Na seção 4 – Educação de jovens e adultos: campanhas, programas e/ou políticas públicas – apresentamos o percurso da educação de adultos, buscando trazer para o leitor a forma com que os jovens ingressaram nesse campo de ensino. Na tentativa dessa condução apresentamos um perfil dos novos analfabetos – os analfabetos da modernidade; descrevemos algumas linhas sobre projetos, programas e a construção de uma política inacabada para educação de jovens e adultos (campanhas, programas, projetos: a construção de uma política inacabada para educação de adultos e a promoção do assistencialismo), a qual, a nosso ver, promove o assistencialismo. Dessa forma, procuramos demonstrar a supletivização do ensino regular com a LDBEN 9394/96, ou o que chamamos de juvenilização da educação de adultos. Assim, buscaremos demonstrar como a educação dos jovens passou a ser operacionalizada no campo da educação de adultos, a qual passa a englobar a educação de jovens excluídos do sistema regular de ensino, acarretando na supletivização do ensino regular.

Na seção 5 – A política nacional de juventude: assistencialismo ou inovação – que empresta o título para este trabalho, analisamos o desenho institucional da política nacional para juventude; para tanto nos apoiamos na análise documental e

bibliográfica, como já assinalado, dos Relatórios e Cadernos temáticos produzidos pela equipe de universidades responsáveis pela avaliação do programa.

A guisa das considerações finais entendemos que, como colocamos na epígrafe deste, “precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam a nosso alcance” (BAUMAN, 2007, p.167). Dessa forma, a educação não é e nem pode ser assistencial, mas sim processo imperativo para formação de uma condição de homens mais humanos, mais centrados nos ideais de igualdade e solidariedade, utopia. Quem não traz, carrega e sonha...

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] quando a educação afia sua aresta crítica, 'fazendo a sociedade sentir culpada' e 'agitando as coisas' por meio da perturbação das consciências. Os destinos da liberdade, da democracia que a torna possível, ao mesmo tempo em que é possibilitada por ela, e da educação que produz a insatisfação com o nível de liberdade e democracia até aqui atingidos são inextricavelmente ligados e não podem ser separados um do outro. Pode-se ver essa conexão íntima com outra espécie de círculo vicioso – mas é nesse círculo, é só nele, que as esperanças humanas e as chances da humanidade se inserem.

(BAUMAN)

---

**P**or que o jovem migra para a EJA? E como o Estado responde a essa questão? Podemos perceber no decorrer deste trabalho que o jovem passa a frequentar as salas de EJA por uma questão que foi institucionalizada e legalizada junto à LDBEN 9394/96. Percebemos, também, que a exclusão realizada dentro dos muros escolares é responsável para que parcelas de jovens passem a frequentar as salas tradicionais de EJA. Questões permeadas pela inexperiência da escola que deveria agregar os jovens e os expulsa, seja por metodologias inadequadas, seja pela falta de reconhecimento e entendimento da condição juvenil, como também nas salas tradicionais de EJA priorizam os alunos com idade mais avançada, os quais são vinculados à perspectiva de alunos ideais àqueles que possuem vontade de aprender.

Dessa forma, os valores de justiça propagados por Rawls não são realizados pela instituição escolar, uma vez que, ao invés de aliviarem as degenerescências,



discrepâncias sociais, acabam propagando a diferença. Nesse sentido, a escola está longe de ser uma instituição social ideal, isto é, garantidora de que as condições iniciais sejam iguais para todos, o que garantiria a condição de justiça.

A correção das injustiças se daria por uma política de equidade, na qual os setores mais desfavorecidos deverão ser beneficiados, garantindo que suas deficiências sejam supridas, o que seria a efetivação da justiça social. A estrutura básica da sociedade é objeto primário da justiça, logo a educação enquanto instituição dessa estrutura deveria garantir e distribuir os direitos de forma equânime, objeto do consenso inicial.

Como vimos, a posição de igualdade inicial corresponde ao estado de natureza do contratualismo, condição hipotética nos dizeres de Rawls, na qual ninguém conhece seu papel, seu lugar na sociedade, sua posição de classe, seu *status*, porque os indivíduos estão cobertos pelo véu da ignorância. Essa posição original é o *status quo* inicial, através do qual os consensos iniciais serão discutidos e buscados de forma equitativa, isto é, a concepção de justiça como equidade deve regular as instituições as quais são basilares para uma sociedade mais justa e melhor organizada. Nesse sentido, a educação pode ser ferramenta útil de transformação, uma vez que tem caráter decisivo na formação dos indivíduos, o que não nos limita a entender seu raio de alcance, bem como os interesses de classe que a diluem e a servem com conta gotas à população.

Nesse sentido, as políticas sociais são cruciais na constituição das pessoas e deveriam corrigir a estrutura básica da sociedade, não deixando para o mercado o que cada um deverá receber. Essa leitura revela que somente a interferência na estrutura básica da sociedade a partir das políticas sociais é que pode garantir um sistema com distribuição mais justa.

Assim, o conceito de equidade aponta para uma política na qual não ocorram diferenças de atendimento e implica na necessidade de exclusão das desigualdades. A concepção de equidade implica na igualdade de oportunidades, tendo em vista as diferentes necessidades dos cidadãos. Sua realização se dá por meio de uma ação concebida como justiça distributiva e pressupõe tratamento desigual para os que estão em condições de desvantagem. Apresenta-se, assim, em contraposição à discriminação existente, estabelecendo uma discriminação no sentido oposto. Trata-se de uma discriminação positiva e é conduzida como ação focal para redução das grandes desigualdades verificadas entre diferentes grupos

populacionais. De acordo com Rawls, na sociedade contemporânea, a igualdade só pode se realizar por meio da equidade. A universalização dos direitos não poderia significar igualdade no sentido de condições igualitárias ou tratamento igual. Impõe-se um reconhecimento das condições diferentes, o que exigirá uma adequação do atendimento a cada caso, de forma a se constituir um padrão de atendimento equânime.

A necessidade de atendimento a todos e os escassos recursos reservados à educação determinaram uma política de distribuição racional dos recursos de forma a maximizar os resultados por meio de políticas compensatórias. Com essa política pretendia-se responder às críticas dirigidas, em particular pelas agências multilaterais, ao atendimento desigual da população brasileira que ampliava as condições de desvantagem social da população mais pobre. As disparidades entre as distintas regiões do país, além das diferenças de atendimento aos diferentes grupos de raça, gênero e classes sociais, sempre foram apresentados como um obstáculo ao crescimento econômico nacional.

As políticas públicas sociais, como vimos, no caso da educação para a juventude, buscou se constituir em uma política de governo, a partir do Programa Nacional de Integração, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem; porém esse programa mostrou suas deficiências, haja vista a própria informalidade constituída na gerência da Coordenação Nacional do Programa, a qual foi implantada informalmente. Nesse sentido é revelador que o Programa se estrutura em uma ação estatal e não em uma política de governo, com sua nova configuração dentro do MEC na Diretoria de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). Talvez se consolide e se fortaleça enquanto tal.

Outro dado importante com relação à educação pensada para a juventude é sua vinculação à economia, isto é, “a preocupação com os mecanismos de distribuição de renda e equalização social” (OLIVEIRA, 1999, p. 69). A receita da reforma gerenciada na educação dos anos noventa traz em seu bojo a questão da necessidade de se pensar a educação para todos, a partir da perspectiva da equidade. E com esse ideário o trabalhador torna-se o principal responsável pela garantia de sua empregabilidade, de sua inserção no processo produtivo, e por esse fato a educação é vislumbrada como ferramenta-chave; isso é nada mais que o pensamento econômico invadindo a esfera educacional.

Como podemos ler nos discursos, matérias de jornais e revistas é a economia que fala da educação e esta deve se estruturar no sentido de garantir as exigências mínimas que o mercado requer do trabalhador. Forjam-se as ideias de educação e desenvolvimento, educação e prosperidade material. Se a educação do ponto de vista econômico era imprescindível para o desenvolvimento do país, do ponto de vista social era reclamada como possibilidade de acesso das classes populares a melhores condições de vida e trabalho (OLIVEIRA, 1999, p. 73). Com a Conferência de Educação para Todos (Jomtien, 1990) temos o marco da concepção ligada à equidade no terreno da educação, e busca-se o consenso na construção de educação para todos com equidade, norte das reformas dos anos noventa que se orientaram em duas dimensões: no sentido da gestão do trabalho – uma educação que responda ao setor produtivo – e no sentido da gestão da pobreza – uma educação que atenda a maioria (OLIVEIRA, 1999).

“O termo equidade refere-se à disposição de reconhecer o direito de cada um, mesmo que isso implique em não obedecer exatamente o direito objetivo, pautando-se sempre pela busca de justiça e moderação” (OLIVEIRA, 1999, p. 74). Já da forma que aparece no material da ONU, aconselha oferecer o mínimo de instrução às populações, e, dessa forma, estender benefícios aligeirados e deficitários de uma concepção mais abrangente de justiça social. Assim, nas palavras de Oliveira (1999, p. 75) “a educação básica, entendida como um mínimo de escolaridade a ser oferecido pelo poder público à população, pode estar a serviço de contribuir na gestão do trabalho e da pobreza nos dias atuais”.

Dessa forma, oferece-se rudimentos de uma instrução e não uma educação com vistas à emancipação. O viés é econômico com vistas à busca e manutenção da empregabilidade, equação que como vimos não é tão simples, pois temos o aumento da escolaridade seguida da queda de número de postos de trabalho não precários. Nesse sentido, o que temos em termos de gestão do trabalho é o mesmo cada vez mais precarizado, com baixos salários e aumento crescente da taxa de desemprego, o que reflete no processo de gestão da pobreza oferecer o mínimo para os mais desfavorecidos. Logo, o jovem trabalhador é o único e exclusivo responsável por estar e se manter empregado ou desempregado. E nesse cenário como entendemos o ProJovem?

Como uma política com vistas à equidade, em seu sentido mais estreito; visa atender o segmento juvenil mais fragilizado, vulnerável até então, não contemplado

plenamente por políticas públicas para esse segmento. Apesar de se apoiar na tríade de escolarização, qualificação e participação cívica, o programa focalizou na reinserção no processo educativo, deixando descobertas as outras duas frentes, como Duarte (2011) asseverou em entrevista; dada a precariedade da rede pública de ensino não foi possível articular a qualificação e a questão da participação social, da ação comunitária ficou descoberta e fragilizada.

Assim, em sua dimensão temporal possui dois momentos distintos e chaves: a sua instituição e sua reformulação (2005 e 2008) frente ao processo de monitoramento durante o processo que mostrou a necessidade de reorganizar o programa estendendo-o em termos de carga horária e ampliando a possibilidade de jovens que sabem ler e escrever se matricularem no mesmo, sem a comprovação documental. Já em sua dimensão de atores podemos perceber, através das entrevistas, os entrelaços e interpretações a respeito do que chamamos de inovação ou assistencialismo. Quanto a sua dimensão comportamental e de conteúdo é política de caráter redistributivo e prescritiva.

A inovação do ProJovem, a nosso ver, é o Sistema de Avaliação e Monitoramento, organizado em torno do Convênio entre as Universidades, o que permite a reestruturação do programa, bem como torna-o elemento de avaliação do setor público por instituições públicas que ao longo de relatórios demonstraram o perfil do alunado, dos gestores, dos professores, a proficiência do alunado, bem como a efetividade na avaliação do próprio programa.

Porém, é assistencial por conceber a escolarização dentro de uma ótica estreita de reposição da escolaridade, apesar de tentar se apoiar em um novo paradigma de ensino: a interdisciplinaridade; como falado, a falência do próprio sistema de ensino, bem como de gerenciamento das ações educacionais e da gestão do programa, não contribuíram para a efetivação da mesma.

Outro ponto que podemos salientar é que o desenho do programa é inovador, porém sua aplicação torna-se dificultosa dada nossa cultura política, isto é, o programa se propõe frente a uma gestão compartilhada e intersetorial, o que esbarra no patrimonialismo e clientelismo ou mesmo na burocracia em seu sentido mais estreito.

Um estudo relevante seria tentar entender como essas relações de poder se estruturam frente ao paradigma da intersetorialidade, como é realizado o jogo de poder entre as Secretarias de Estado, as Secretarias Municipais e Coordenadorias

de Juventude. No sentido de tentar averiguar se é por conta de nossa cultura política que a equação da inovação proposta no ProJovem não se resolve, ou delineando como mais uma proposta assistencial dentro da grade das políticas públicas.

“A justiça de um arranjo social depende, em essência, de como se atribuem os direitos e deveres fundamentais e também as oportunidades econômicas e das condições sociais dos diversos setores da sociedade”. (RAWLS, 2008, p. 09). Assim, “o objeto principal da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou, mais precisamente, o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão de vantagens decorrentes da cooperação social”. (RAWLS, 2008, p. 08)

A educação como instituição da estrutura básica da sociedade deve promover oportunidades, a igualdade de direitos e deveres, não é a única instituição responsável, mas deve fazer efetivar a sua parcela de responsabilidade. Talvez falte ao processo educativo afiar sua aresta crítica, promovendo a agitação e perturbação das consciências, para abrirmos espaço a um novo círculo virtuoso que insira as esperanças e chances da humanidade, no sentido de promover que a minoria perceba a maioria e possibilite chances de emancipação dentro da sociedade, não a tornando refém de um sistema que oprime, desmotiva e cada vez mais contribui para o próprio declínio social.

## REFERÊNCIAS

---

ALBUQUERQUE, Edgar Domingo de. *ENTRE A LOUSA E A BALANÇA*  
Um ensaio sobre educação e justiça na perspectiva da filosofia de John Rawls.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba – UNISO, 2008.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da educação no Brasil*, vol. III:  
séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMANN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*.  
Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no  
Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.) *A gestão democrática da educação*.  
*Desafios contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular – um estudo sobre a educação  
de jovens e adultos*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1974.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo  
Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. *Metodologia de  
avaliação em política públicas: uma experiência em educação profissional*. São Paulo:  
Cortez, 2007.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. Educação, “empregabilidade” e cidadania. *Valor  
Econômico*. São Paulo, 16 fev. 2001, p. A13.

BITTAR, E. C. B. *Teorias sobre a Justiça: apontamentos para a história da filosofia do Direito*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2000.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto.; MATEUCCI, Nicola.; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 12 ed. Brasília: Editora da UNB, 2002, v. 2.

BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: Gênese e Estrutura do campo Burocrático. In: *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. tradução: Mariza Correa – Campinas, SP: Papiрус, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Ed. Fim de Século – Edições, sociedade Unipessoal, Ltda., 2003.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p. 129-148.

BRASIL . "Lei nº 9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional". Brasília, *Diário Oficial da União*, 23.12.96.

BRASIL. *Análise do modelo de intervenção do Projovem: subsídios à formulação de um plano de avaliação da efetividade e implementação do programa* / Marisa Ribeiro T. Duarte (coord.); Eliane Ribeiro de Andrade; Edna Castro de Oliveira. – Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2006. 73 p.

BRASIL. *Caderno temático: desempenho e proficiência dos alunos do Projovem Urbano* / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010a. 45p.: il. + anexos

BRASIL. *Caderno temático: perfil e percepções dos alunos do Projovem Urbano: setembro 2008 a dezembro de 2009* / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010b. 52p.: il. + anexos

BRASIL. CNE/CEB. *Parecer nº 16*, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtml>>

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 4*, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtml>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 05/97*. Aborda a questão da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Ministério da Educação, Janeiro de 1989.

BRASIL. *DECRETO n. 99.240*, de 07 de maio de 1990. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC%2099.240-1990?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2099.240-1990?OpenDocument)>. Acesso em 10 julho 2010.

BRASIL. *Emenda Constitucional 14*, de 12/09/96, publicada no DOU em 13/09/96.

BRASIL. *Lei n. 9.394* de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23.12.96.



BRASIL. MARE. “*Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*”. Documento da Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado. Brasília: 1995.

BRASIL. MEC. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico*. Brasília: MEC, 2000.

Brasil. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. *A Reforma do aparelho do estado e as mudanças constitucionais: síntese & respostas a dúvidas mais comuns* / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1997.

BRASIL. *Perfil e atuação dos gestores locais do Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens* / Marisa R.T. Duarte, Dalila A. Oliveira – Belo Horizonte: GAME / FAE / UFMG, 2007. Relatório de pesquisa

BRASIL. *Permanência e não-permanência no Projovem Urbano* / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010c. 54p.: il.

BRASIL. *Relatório de Gestão: 2008/2010* / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010d. 111p.. il.

BRASIL. *Relatório de monitoramento da implementação do PROJÓVEM URBANO: segunda entrada* / Marisa R. T. Duarte. – Belo Horizonte, UFMG/FaE/GAME, 2011. 126 p.: Il

BRASIL. *Relatório Final de Avaliação do Projovem 2005 a 2008* / Secretaria Geral, Secretaria Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010e. 125p.: Il

BRASIL. *Sumário Executivo: avaliação do Projovem, 2008/2009* / Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretária Nacional da Juventude. – Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2010f. 64p.: il.

BRESSER PEREIRA, L C e SPINK, P. *Reforma do Estado e da Administração Pública Gerencial*. São Paulo, FGV, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos *Organizações Sociais*. Cadernos MARE. Vol. 2. Brasília: MARE, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma da administração pública. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Cadernos MARE. Vol. 1. Brasília: MARE, 1997.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. *A social-democracia*. O que é, o que propõe para o Brasil? 1ª edição São Paulo, março de 1990. Disponível em: <http://www.psd.org.br/doc/socdem.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2006.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra, Brasil: proposta de governo*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: Rio de Janeiro, 2008.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUSA, Antônia de Abreu; NETO, Enéas de Araújo Arrais; FELIZARDO, Jean Mari; CARDOZO, Maria José Pires Barros; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. *Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores*. Fortaleza: Editora SENAC Ceara; Edições UFC, 2008.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. *Alfabetização e Cidadania*. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, nov. 2000.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, ago. 2007, p. 55-67.

CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2001.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. (Org.). *Desigualdade e a questão social*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2000. p. 17-50.

CASTRO, M.G.; ABRAMOWAY, M. *Por um novo paradigma de fazer políticas-políticas de/para/com juventude*. Revista Brasileira de Estudos da População. Campinas, v. 19, n. 2, p. 19-46, 2002.

CEPAL y OIJ. La juventud em iberoamérica. Tendências e urgências. Santiago: CEPAL y OIJ.

COHEN, E; FRANCO, R. *Avaliação de Projetos Sociais*. São Paulo: Cortez, 1993.

COHEN, E; FRANCO, R. *Avaliação de Projetos Sociais*. São Paulo: Cortez, 1988.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual espaço da juventude? NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. 3ª. reimpressão.. São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil, Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In. TOMMAZI, L.; WARDE, M. J.; CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In. TOMMAZI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

CORRACHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.

COSTA, Márcia da Silva. O Sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 20, n. 59, Oct. 2005. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092005000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000300008&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Jan. 2012.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092005000300008>.

COSTA, Vera L Cabral. (Org.). *Gestão Educacional e Descentralização*. Novos padrões. São Paulo: Cortez Ed./ Fundap, 1997.

CUNHA, Alexandre Mendes. Patronagem, clientelismo e redes clientelares: a aparente duração alargada de um mesmo conceito na história política brasileira. *História*. São Paulo, v.25, n.1.p. 226-227,2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. *Revista da Associação Nacional de Educação*. São Paulo. N. 12, p. 5-9, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da educação no Brasil*, vol. III: séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 124, 2005.

DAMATTA, Roberto Augusto. *Explorações: Ensaio de Sociologia Interpretativa*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

DÁVILA LEÓN, Oscar. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia de. (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. 2 ed. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 15 out. 2010.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300022&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 15 out. 2010.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.º. 24, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 out. 2010.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n.º. 24, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 15 out. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos na reforma educacional brasileira: uma breve revisão da bibliografia sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SPOSITO, Marília Pontes; HADDAD, Sergio. *Juventude e educação: uma análise da produção de conhecimento*. São Paulo: [s.n.], 1998.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. *Alfabetização e cidadania*, São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa* (USP), São Paulo, p. 321-338, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto*, INEP, Brasília, v. 11, n. 56, p. 22-30, 1993.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, 2000, p. 108-130.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, v.1, n. 55, p.58-77, nov 2001.

*Diálogo nacional para uma política pública de juventude / uma publicação Ibase e Pólis ; [elaboração Eliane Ribeiro e Patrícia Lânes ; ilustrações Beto Vieira]. - Rio de Janeiro: Ibase; São Paulo, SP: Pólis, 2006 40p.: il;*

DRAIBE, Sônia M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N. e CARVALHO. M.C.B. (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo, IEE/PUC-SP, 2001, p.13-42.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1999 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330199800030004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330199800030004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000300004>.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FÁVERO, Osmar et al. Políticas Educacionais no Brasil: desafios e propostas. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 83, p. 5-14, 1992.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo do Brasil. In: Inês Barbosa de Oliveira; Jane Paiva. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. Ensaios de Interpretação Sociológica, 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. (1982) In: PEREIRA, L.; FO RACCHI, M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação e Sociedade*. v. 23, n.81, p.21-47, dez 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000100009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000100009>.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 18, n. 59, ago. 1997 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 08 jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002>.

FIGUEIREDO, M.; FIGUEIREDO, A. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, Fundação João Pinheiro, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/revista/analiseeconjuntura/viewarticle.php?id=38&layout=abstract&locale=en>>. Acesso em: 01 set 2009.

FREIRE, P. *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 27ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Maria Virginia de. *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez Editora, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n. 47, 1983, p. 38-45.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. 3ª. reimpressão. São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil, Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Editora Cortez, 2007.



GANDINI, Raquel P. C.; RISCAL, Sandra A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Notas sobre a construção do Estado-Nação e a educação pública. *Pro-Posições*, Campinas, v. 3, n. 2 (8), julho de 1992.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. 2 reimpressão. São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil, Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Di. Escolarização de Jovens e Adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº. 14. São Paulo: maio/agosto, 2000.

HADDAD, S.; PIERRO, Maria Clara. Di. Educação básica para adultos: um direito. *Revista de Educação Municipal*. São Paulo: Cortez, v. 1, nº. 1, p. 33-36, jun, 1988.

HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria, (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sérgio. Caminhos da institucionalização: cooperação internacional, estado, filantropia. *Cadernos de Pesquisa - CEBRAP*, São Paulo, n. 6, p. 55-84, 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação básica para adultos: um direito. *Revista de Educação Municipal*, São Paulo: Cortez, v. 1, n. 1, 1988, p. 33-36.

HIRATA, Helena. *O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudanças dos paradigmas produtivos*. São Paulo, 1996(mimeo).

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

IANNI, Octavio. O jovem radical. In: BRITTO, S. de (org.). *Sociologia da juventude I: Da Europa de Marx à América Latina de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.225-242.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2009*. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2009/indic\\_sociais2009.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2009/indic_sociais2009.pdf). Acesso em: 14 de dezembro de 2011.

IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais uma análise das condições de vida da população brasileira, 2010*, Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2010/SIS_2010.pdf). Acesso em: 14 de dezembro de 2011.

*INDICADOR DE AFALBETISMO FUNCIONAL – INAF*. Um balanço dos resultados de 2001-2005. Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa.

IPEA. Comunicados do IPEA nº 66. PNAD 2009 – Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. 18 de novembro de 2010. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118\\_comunicadoipea66.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf). Acesso em: 14 de dezembro de 2011.

IPEA. *Comunicados do IPEA nº 70*. Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil: Período 2004-2009. 09 de dezembro de 2010b. Disponível em: [http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/comunicado/101209\\_comunicadoipea70.pdf](http://agencia.ipea.gov.br/images/stories/PDFs/comunicado/101209_comunicadoipea70.pdf) Acesso em: 14 de dezembro de 2011.

KEELEY, Brian. Human capital: how what you know shapes your life. Paris: OECD, 2007. *General Economics & Future Studies*, v. 2007, n. 1, fev. 2007, p. i-150 (151). Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/29/49/38435906.pdf>.

KERBAUY, M. T. M. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais. *Estudos de Sociologia* (São Paulo), São Paulo, v. 18/19, p. 193-206, 2005.

KLIKSBERG, B. *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

KRUGMAN, Paul. Qualificação profissional e educação não garantem o futuro. The New York Times. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/paul-krugman/2011/03/08/qualificacao-profissional-e-dolares.htm>. Acesso em 08 de março de 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 16 jan. 2012.

LEITE, Elenice Moreira. *Juventude e trabalho: criando chances, construindo cidadania*. In:

LENHART, G; OFFE, C. Teorias do estado e política social. Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e processos inovadores de política social. In: OFFE, C. *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

MANHEIN, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita de. *Sociologia da Juventude I*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

*MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. IMESP: São Paulo, 2005.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, José de Souza. Os novos analfabetos da modernidade. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,os-novos-analfabetos-da-modernidade,115788,0.htm>>. Acesso em 22 fev 2009.

MARTINS, José de Souza. Os novos analfabetos da modernidade. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,os-novos-analfabetos-da-modernidade,115788,0.htm>>. Acesso em 22 fev 2009.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth M. (Org.). *Avaliação de políticas Sociais*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDONÇA, Erastos Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R. VIEIRA, 2000. (Dissertações e Teses LaPPlanE).

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MILL, Stuart. *Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social*, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos*. Abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa. *O novo paradigma do conhecimento e as políticas educativas na América Latina*. Caxambu: ANPED, 1996, mimeo.

MOURA, Sabine Foditsch Quaresma de. *Vulnerabilidade sociodemográfica e instrução*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. - Campinas, SP: [s. n.], 2006.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Editora Pedagógica e Universitária/EDUSP: São Paulo, 1974.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SOBOTTOKA, Emil Albert. (Org.). *Métodos de pesquisa social empírica e indicadores sociais*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2001.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Estado nacional, democracia e instrução pública: pontos de referência para uma reflexão sobre o ideário educacional do Brasil. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*. Rio de Janeiro: vol.1, n.3, 31-40, abr/jun, 1994.

NOVAES, Regina. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias de um debate em curso. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, P.(orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. Paulo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p, 217-241.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. 3ª. reimpressão.. São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil, Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

NUNES Jr., Armandino Teixeira. *A teoria rawlsiana da justiça*. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/web/cegraf/riil/Pdf/pdf\\_168/R168-16.pdf](http://www.senado.gov.br/web/cegraf/riil/Pdf/pdf_168/R168-16.pdf)>. Acesso em: 19/06/2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. AS reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; Duarte, Marisa R. T. (org.). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 09 jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento*. Caxambu: Reunião Anual da ANPEd, setembro de 1999.

OLIVEIRA, Romualdo P. (org.) *Política educacional: impasses e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo P. O financiamento público da educação e seus problemas. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela, ADRIÃO, Teresa. (Org.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: DP et ALii, 2009.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: DP et al; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de Oliveira. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: DP et al, 2009.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. 5ª. Ed. – São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. *Pro-Posições* - Revista Quadrimestral da Faculdade de educação. Unicamp. Vol 1, n. 2, julho. Campinas: Cortez Editora, 1990.

PASTORE, José e SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo: Makron Books, 2000.

PERALVA, Angelina. A juventude como modelo cultural. In: *Revista Brasileira de Educação*. Juventude e Contemporaneidade. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação, 1997, n. 5 e 6.

PIRES, Valdemir. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

PLANK, David N. *Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001

POCHAMNN, Marcio. *Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?* Educ. Soc., Campinas, vl. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004.

POCHAMNN, Marcio. *Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos 10 últimos anos*. São Paulo, 2007. Versão preliminar.

POCHAMNN, Marcio; AMORIM, Ricardo. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

POCHMANN, M. *A Batalha pelo Primeiro Emprego: As Perspectivas e a Situação Atual do Jovem no Mercado de Trabalho*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POCHMANN, M; BORGES, A. *Era FHC e a regressão do trabalho*. São Paulo: Centro de Estudos Sindicais, Ed. Anita Garibaldi, 2002.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. 3ª. reimpressão. São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil, Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

POCHMANN, Marcio. Educação e trabalho:?. Como desenvolver uma relação virtuosa *Educ. Soc.* , Campinas, v. 25, n. 87, agosto 2004. Disponível a partir de <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200)

005&lng=en&nrm=iso>. acesso em 16 de janeiro de 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000200005>.

QUIVY, R. e CAMPENHOULD, L. V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Tradução João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 5 Edição: Gradiva, Lisboa, 2008.

RADAR SOCIAL 2006. *Condições de vida no Brasil*. Brasília: IPEA, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Editora Cortez, 2001.

RANIERI, Nina. *Educação Superior, Direito e Estado: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96)*. São Paulo: Edusp, 2000.

RAWLS, John. *A justiça como equidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

RIBEIRO, Darcy. *Teoria do Brasil*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1972.

RIBEIRO, Vera Massagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 18, n. 60, dez. 1997. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301997000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300009&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 11 jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300009>.

RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.



RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno CEDES*, v. 21, n. 55. Campinas. nov. 2001.

RIBEIRO, Vera Massagão. *Alfabetismo e atitudes*. São Paulo: Ação Educativa, Campinas: Papyrus, 1999.

RICO, Elizabeth .M. (Org.). *Avaliação de políticas Sociais*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

RISCAL, Sandra A. "As Reformas da educação, a flexibilização do trabalho e as orientações das Agências Internacionais". In GEMAQUE, Rosana Maria de Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes. *Políticas Públicas educacionais - O governo Lula em Questão*. Belém: Editora CEJUP. 2006. p. 49-76.

RISCAL, Sandra A. O gerenciamento de resultados na política educacional e a aritmetização do real. *Comunicações*. Caderno de Pós-Graduação em Educação. Ano 10. N1. junho de 2003. p. 68 – 77.

RISCAL, Sandra Aparecida; BARRETO, C. A. Algumas anotações sobre o conceito de equidade social e a política para a educação de jovens e adultos no Brasil no período de 1990-2005. In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. (Org.). *Estudos em Fundamentos da Educação*. 1ª. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, v. 1, p. 231-251.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 2 · j a n / a b r 0 7. P. 35-50. Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa *Direcção de Rui Canário e Jorge Ramos do Ó* n.º 02 · Jan | Fev | Mar | Abr · 2007 Formação de adultos: políticas e praticas ( coordenação de Rui Canario)

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de Jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. SÍSIFO. Revista de Ciências da Educação. n.º. 2- jan/abr 07. p. 35-50. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0203.pdf>. Acesso em 12 de Janeiro de 2012.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. *Rev. Bras. C. Soc.*, n. 25, p.26-37, jun/1994, São Paulo, ANPOCS. Disponível em:<[http://www.anpocs.org.br/portal/publicações/rbcs\\_00\\_25/rbcs25\\_02.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicações/rbcs_00_25/rbcs25_02.htm)>. Acesso em: 12 de junho de 2007.

SALLUM JR., Brasília. Metamorfoses do Estado brasileiro no final, do Século XX. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 18, n. 52, junho de 2003. Disponível a partir de <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092003000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de janeiro de 2012.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

SANDER, Benno. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*. Brasília: Liber Livro, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A Eficácia dos Direitos Fundamentais*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação, LDB*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Apr. 2007. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso)>. access on 08 Jan. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2007, v.12, n.34, pp. 152-165. ISSN 1413-2478.

SCALON, Maria Celi. *Mobilidade Social no Brasil: Padrões e Tendências*. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-UCAM, 1999.

SCHULTZ, Theodore. *O capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SCHULTZ, Theodore. *O valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1962.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico*. São Paulo, Perspectiva, vol. 14, n. 2, p.65-71, jun, 2000.

SILVA, N. Da inadequação do termo analfabetismo: da necessidade de novos conceitos para a compreensão do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em Língua Portuguesa. *Pátio*, Rio Grande do Sul, v. 29, p. 44-46, 2004.

SILVA, Paulo V.; Luiz Pedone. Formação de Políticas de Governo: o caso brasileiro. IN: *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, v. 2, n. 2, maio/agosto, 1988.

Silva, Pedro L. B.; Costa, Nilson R. *A Avaliação de Programas Público: reflexões sobre a experiência brasileira*. Relatório Técnico. Cooperação Técnica BID-IPEA. Brasília, IPEA, 2002.

SILVA, Ricardo Perlingeiro Mendes da. *Teoria da Justiça de John Rawls*. Disponível em <<http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/id/377/4/r138-16.pdf>>. Acesso em 16 out 2010.

SILVEIRA, Olívia Maria Costa. *O unicórnio e o rinoceronte: análise do ProJovem a partir de seus beneficiários*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

SMITH, A. *A riqueza das nações – Investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de A. Uma história sobre a alfabetização de adultos no Brasil. In. STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e Memórias da educação no Brasil*, vol. III: séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOARES, S et al. *Os jovens adultos de 18 a 25 anos: retrato de uma dívida da política educacional*. Brasília: IPEA, 2003. Texto para Discussão N. 954.

SOLA, Lourdes. Reformas do Estado para qual democracia? O lugar a política. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SOLA, Lourdes. *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Unesp/Enap// Imprensa Oficial – SP, 1999.

SOUZA, Nilson Araújo de. *Economia Brasileira Contemporânea: De Getúlio a Lula*. São Paulo: Atlas, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.º.5/6, p. 37-52, maio-dez, 1997. (Número especial sobre Juventude e Contemporaneidade)

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e o Brasil. ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. *Retratos da Juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. 2ª. reimpressão.. São Paulo: Instituto da Cidadania Brasil, Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. *Juventude e escolarização (1980/1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Estado do conhecimento, 7).

SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.º. 24, p.16-39, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educar na sociedade do conhecimento*. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2006.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Working paper (2002). Disponível em: [http://www.fit.br/home/link/texto/politicas\\_publicas.pdf](http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf). Acesso em 26 de dezembro de 2011.

TOMMAZI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In. DE TOMMAZI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para todos. Satisfação das necessidades básicas das necessidades de aprendizagem*. Disponível em: <[http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy\\_of\\_pdf/decjomtien](http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien)>. Acesso em 14, de agosto de 2009.

UNESCO. *Marco Estratégico da UNESCO no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2006.

UNESCO. *Relatório Conciso de Monitoramento Global de Educação para Todos da UNESCO*, 2006.

UNESCO. *The dividends of learning: World Bank, support for education*, 1990.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. 4ª ed. Brasília: Unb, 1998.

VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. Tradução de José Vasco Marques. 1 ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

VIEIRA, Sofia Lecher; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política Educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

WEBER, Max. A “Objetividade” do Conhecimento nas Ciências Sociais. In CONH, Gabriel (org.) *Max Weber: Sociologia*, São Paulo, Ática, 1989.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. 1, Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. 2, Brasília - DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial, 2004.

WEFFORT, Francisco. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In. FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. 28<sup>a</sup> ed., Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997.