

**Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS**

Ana Paula Carvalho Otoni

**POUPANÇA JOVEM:  
NOVO PROTAGONISMO OU REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES?**

Montes Claros - MG  
2013

**Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS**

Ana Paula Carvalho Otoni

**POUPANÇA JOVEM:  
NOVO PROTAGONISMO OU REPRODUÇÃO DE DESIGUALDADES?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social.

Área de Concentração: Poder, processos socioeconômicos e ordenamento territorial.

**Orientador: Professor Doutor Antônio Dimas Cardoso.**

Otoni, Ana Paula Carvalho

Poupança Jovem: Novo Protagonismo ou Reprodução de Desigualdades /

Ana Paula Carvalho Otoni - 2013

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes,  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2013.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Dimas Cardoso.

*Ao coração Amigo de Maria Ieda Almeida Muniz, pelo dom de  
Amar...*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado não somente dos conhecimentos adquiridos no Mestrado, mas de um projeto de vida que se originou da minha antiga paixão pelo saber; sendo este uma valia dinâmica, militante, que possibilite compreender as relações em sociedade, buscando alternativas para a ascensão crítica, reflexiva e emancipatória do ser humano. Por isso, sinto uma enorme satisfação em demonstrar a minha gratidão a cada pessoa que colaborou durante esse processo.

Agradeço primeiramente a Deus, meu Mestre e Professor maior, por ter me guiado desde os primeiros passos até aqui, ao fim desse processo tão árduo, mas tão realizador; e por ter trazido luz às minhas ideias quando eu pensava já não tê-las. A Maria Santíssima, minha Mãe do céu, por ter me ensinado o verdadeiro sentido da palavra perseverança, e, por ter intercedido em todas as circunstâncias.

À minha mãe Fátima, pelo amor, por acreditar sempre que tudo daria certo e por me ensinar todos os valores que me acompanham. Se em meu coração há uma rocha forte foi a senhora quem construiu.

Ao meu paizinho Jailton que junto a Deus tem intercedido e zelado por mim.

Ao meu irmão Rodrigo, por cada sorriso, por serem sinônimo de alegria gratuita em minha vida, e por me emprestarem humor nas tantas vezes em que ele faltou.

À Comunidade Nova Vida e a todos os meus irmãos que dela fazem parte, por me ajudarem a encontrar o sentido de cada lágrima derramada.

Ao Amor da minha vida, Giovanni! Por me ajudar e me apoiar em todos os momentos, por me instigar a buscar meus sonhos e crer na realização deles, por me emprestar seus ouvidos tão atentos a cada desabafo, fosse repleto de dilemas ou de alegria pelo vencimento de cada etapa.

Aos amigos que Deus me confiou, João Paulo, Kleyce e Alessandra, por compreenderem as minhas ausências, por me esperarem ter um “tempinho” para nos vermos ou nos falarmos, e, apesar de tudo, continuarem sendo meus amigos.

Ao Prof. Antônio Dimas Cardoso, meu orientador, pelo incentivo, pela confiança e pelos aprendizados. À Prof<sup>a</sup>. Andréa Maria Narciso Rocha de Paula, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, pós-banca; a esta, ainda, pelo aceite do convite para a banca de defesa. Ao Prof. Carlos Renato Theóphilo, pelas sugestões na parte quantitativa da

pesquisa. Aos Professores Luciene Rodrigues, Gilmar Ribeiro e Maria Daluz, pelas ricas lições ao longo das disciplinas.

À Profª. Maria Ieda Almeida Muniz por ter aceitado tão gentilmente o convite para participar da banca de defesa e pelo vigor ético e humano com que ensina a viver.

Às queridas meninas da Secretaria do PPGDS, Fernanda, Vanessa, Sara e Edilene, pelo suporte nas questões administrativas, mas, principalmente, pela sensibilidade diante das minhas causas.

A todos os colegas de Mestrado, pela convivência. Gostaria de demonstrar toda a minha gratidão a dois colegas / amigos que tive o privilégio de conhecer, Ana Cristina e Arnaldo. De forma particular, a Ana, por ser um anjo que Deus colocou em meu caminho, pela amizade, pelo carinho e pelas inúmeras partilhas.

Agradeço a cada pessoa que passou pela minha vida deixando um pouco de si e de suas experiências; a cada um que acreditou e apostou que eu chegaria até aqui; a quem rezou, torceu, sofreu e se alegrou por mim; a cada autor, filósofo, cientista e pensador que enriqueceu o meu intelecto, me fazendo pensar que é possível criar e recriar.

Muito obrigada!

## RESUMO

Este estudo analisa programas de transferência de renda para o público juvenil – através do Poupança Jovem – e as representações construídas pelos sujeitos envolvidos nesses processos. Trata a problemática da inserção do jovem na sociedade enquanto “protagonista”. O estudo direciona o olhar à questão das formas como o sujeito percebe e assimila os elementos concedidos pelos programas; tais quais benefícios pecuniários, cursos profissionalizantes e formações humanas pautadas em temáticas transversais. A investigação se debruça sobre a aplicação do conceito de “representações sociais”. Parte-se do argumento de que representações são construídas por estes sujeitos acerca dos programas de transferência de renda, legitimando discursos. Aborda os programas de transferência de renda a partir dos seus métodos de controle, das suas dinâmicas pautadas na operacionalização a cargo do Estado. Sob esse panorama, procura-se ressaltar a incongruência entre a organização ideológica de determinados programas e sua real efetivação, advindos das deliberações do poder público. Em consonância com o cenário nacional está o ambiente urbano de Montes Claros/MG, que, por este motivo, é o *locus* da pesquisa de campo. O estudo *in loco* realizado em 2012/2013 se propõe a verificar aspectos que nortearam as intervenções exercidas atualmente junto ao jovem sob o discurso do protagonismo juvenil; identificar como os jovens assimilaram a bolsa de estudos e suas pretensões de investimento. Busca-se ainda verificar se os jovens, durante o triênio em que foram assistidos pelo Poupança Jovem, perceberam que alguns cursos foram ofertados somente de forma parcial, e outros negligenciados. A pesquisa discute valores materiais e simbólicos partilhados nos contextos sócio interacionais dos sujeitos assistidos, que por sua vez repercutiram formas de representações. Por fim, busca compreender se o Programa Poupança Jovem representou uma via para a promoção do “protagonismo juvenil” ou se contribuiu para a naturalização e multiplicação de desigualdades sociais. A metodologia deste estudo se pautou na aplicabilidade de questionários e na realização de entrevistas. Obtiveram-se indícios de que os jovens, alunos do 3º ano das escolas públicas estaduais da cidade de Montes Claros se apropriaram e reproduziram representações majoritariamente positivas acerca do Poupança Jovem, o que parece demonstrar uma realidade identitária juvenil acrítica diante das negligências deste programa.

**Palavras-chave:** jovens; políticas públicas; protagonismo; representações sociais; desigualdades; Montes Claros; Norte de Minas.

## ABSTRACT

This study analyzes income transfer programs to young audience - through Poupança Jovem Program - and the representations built by individuals involved in these processes. It approaches the problem of insertion of the young in society as "protagonist". The study directs the eye to the question of the ways in which the subject perceives and assimilates the elements provided by the programs; such as financial benefits, job training and human formations guided by overarching themes. The research focuses on the application of the concept of "social representations". It starts from the argument that representations are built by these subjects about the income transfer programs, legitimating discourses. It approaches the income transfer programs from their control methods, their dynamics guided by the operationalization controlled by the State. Under this scenario, it has been sought to highlight the incongruity between the ideological organization of certain programs and their actual realization, arising from the deliberations of government. In line with the national scene is the urban environment of Montes Claros / MG, which, therefore, is the locus of field research. The study *in loco* realized in 2012/2013 aims to verify the aspects which guides the currently interventions performed towards the young under the discourse of youth protagonism, to identify how the youth have assimilated the scholarship and their investment pretensions. We seek to investigate whether young people during the three year period in which they were assisted by Poupança Jovem realized that some courses were offered only partially and others neglected. The research discusses material and symbolic values shared in the social-interactive contexts of assisted subjects, which, in turn, have reverberated into forms of representations. Finally, it seeks to understand whether Poupança Jovem Program has represented a way to promote "youth protagonism" or has contributed to the naturalization and multiplication of social inequalities. The methodology of this study was based on the applicability of questionnaires and interviews. There was evidence that the young students of the 3rd year of the public schools of the city of Montes Claros have appropriated and reproduced overwhelmingly positive representations of Poupança Jovem Program, which suggests an uncritical youthful identity reality towards the negligence of this program.

**Keywords:** young people; public policy; protagonism; social representations; inequalities, Montes Claros, North of Minas.



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – .....	86
GRÁFICO 2 – .....	120
GRÁFICO 3 – .....	121
GRÁFICO 4 – .....	123
GRÁFICO 5 – .....	124
GRÁFICO 6 – .....	126
GRÁFICO 7 – .....	131
GRÁFICO 8 – .....	132
GRÁFICO 9 – .....	136
GRÁFICO 10 – .....	141

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – .....	49
QUADRO 2 – .....	71
QUADRO 3 – .....	72
QUADRO 4 – .....	73
QUADRO 5 – .....	92
QUADRO 6 – .....	99
QUADRO 7 – .....	99
QUADRO 8 – .....	100
QUADRO 9 – .....	107
QUADRO 10 – .....	112
QUADRO 11 – .....	117
QUADRO 12 – .....	118
QUADRO 13 – .....	122
QUADRO 14 – .....	122
QUADRO 15 – .....	126
QUADRO 16 – .....	131
QUADRO 17 – .....	133
QUADRO 18 – .....	144

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – .....	17
FIGURA 2 – .....	69
FIGURA 3 – .....	75
FIGURA 4 – .....	78

## LISTA DE SIGLAS

BRALF – Brasil Alfabetizado

CADÚNICO – Cadastro Único

CEDEPLAR – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CODES – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

CONANDA – Conselho Nacional de Assistência Social

CRAS – Centro de Referência da Assistência Social

DST – Doença Sexualmente Transmissível

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FADENOR – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas

IGS – Instituto de Governança Social

INCED – Instituto de Cooperação e Educação ao Desenvolvimento

NURC – Norma Urbana Culta

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PBF – Programa Bolsa Família

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PEP – Programa de Educação Profissional

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PGRM – Programa de Garantia de Renda Mínima

PPJ – Programa Poupança Jovem

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEDESE – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social

SEE – Secretária de Estado de Educação

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TCU – Tribunal de Contas da União

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ANTAGONISMOS SOCIAIS E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES .....	21
1.1 A abordagem marxista: a luta de classes .....	22
1.2 O itinerário das práticas sócio assistenciais .....	29
1.3 O Estado “social” e suas intervenções reformistas .....	41
1.4 Formulação e gestão das Políticas Públicas.....	45
1.5 Programas de Transferência de Renda: via de emancipação ou perpetuação das desigualdades? .....	48
1.6 O público das políticas públicas: representações e identidades.....	55
2 EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAIS .....	63
2.1 Educação em pauta .....	63
2.2 Da educação às representações sociais: conceitos e dimensões .....	74
2.3 O discurso do protagonismo nos programas de transferência de renda para jovens no Brasil .....	89
2.4 Programa Poupança Jovem: influências e interferências.....	97
2.5 Acerca dos benefícios do Programa Poupança Jovem.....	108
3 O CENÁRIO SOCIAL DOS JOVENS.....	111
3.1 O perfil dos jovens assistidos pelo Programa Poupança Jovem .....	111
3.2 Da família dos jovens .....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	150
BIBLIOGRAFIA .....	158
APÊNDICE I.....	162

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, temáticas como juventude, profissionalização e empregabilidade do jovem, protagonismo juvenil, e relação estabelecida entre Estado, políticas públicas e sociedade pautam debates e produção de conhecimento no âmbito das teorias do desenvolvimento social.

A atenção ao jovem se amplia cada vez mais e a necessidade de compreensão das realidades juvenis adquire centralidade na agenda de instituições ligadas às políticas de desenvolvimento, projetos estratégicos e programas interministeriais voltados a essa faixa etária. Daí a necessidade de estudos empíricos que contemplem a forma como o Estado lida com as demandas sociais do jovem e, sobretudo, como estes sujeitos percebem e assimilam estas intervenções. Em outros termos, passa a existir um esforço sistemático no sentido de procurar identificar como jovens se apropriam, legitimam e reproduzem determinadas representações sobre programas e projetos dos quais são beneficiários.

Com base nas observações empíricas e referências bibliográficas que orientam a busca da percepção dos jovens acerca dos projetos estatais, algumas realidades referentes às formas como estes sujeitos participam de programas de transferência de renda pelos quais são assistidos têm chamado a atenção, principalmente no que se refere à maneira como estes indivíduos percebem os benefícios que são ofertados e as formas de intervenção utilizadas pelo Estado.

A cada dia a discussão acerca da juventude torna-se mais premente, sobretudo no que diz respeito às políticas públicas direcionadas a esse segmento da sociedade. Pode-se observar que na América Latina e, mais especificamente no cenário brasileiro, o público juvenil ganhou visibilidade tardiamente. Isto se deve ao fato de que o Estado, em seu itinerário de intervenção junto à sociedade, priorizou a assistência às famílias, aos idosos e crianças.

Nesse sentido, as potenciais desigualdades que acometem todas as instâncias da vida de determinados indivíduos tendem a torná-los sujeitos em potencial para as políticas sociais. As camadas populares em sua história de socialização reproduzem, na maioria das vezes, ranços das distintas formas de apropriação dos bens materiais e culturais existentes na sociedade. Disso resulta a vulnerabilidade financeira, a precariedade educacional, elevados índices de desemprego, e, em casos mais extremos, o envolvimento com a realidade de vícios e crimes.

Fato é que as políticas públicas interministeriais voltadas ao jovem vivenciam uma contradição, visto que, nas últimas décadas, os governos nas instâncias federais, estaduais e municipais investiram em programas voltados aos setores juvenis, mas não regulamentaram na mesma proporção medidas que correspondam efetivamente às necessidades demandadas por este público.

A lida com o público juvenil na sociedade moderna tem se tornado uma questão a cada dia mais complexa, pois, para além da vulnerabilidade financeira que acomete alguns estratos sociais, há a incidência do estreitamento dos vínculos familiares, a ausência do diálogo e as interferências extrínsecas à célula familiar que contribuem também para o esfacelamento das relações parentais.

Ao se analisar as principais estratégias das intervenções estatais de atenção aos jovens notam-se que as questões juvenis, antes da década de 50, não integravam a agenda social. No transcorrer dos anos, a juventude passou a ter visibilidade pública, o que resultou em vários projetos e modelos de intervenção destinados a essa faixa etária. A partir dos anos 50, as políticas juvenis latino-americanas se instauravam sob a legitimação de uma determinada imagem ou condição do jovem.

Sob este prisma, cada contexto histórico é caracterizado por uma forma distinta de conceber e lidar com o público juvenil. Considerando estas distinções, Abad (2002) traça como percurso das políticas latino-americanas voltadas aos jovens quatro diferentes modelos: a) a ampliação da educação e uso do tempo livre (entre 1950-1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970-1985); c) o enfrentamento da pobreza e prevenção do delito (entre 1985-2000; e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990-2000).

Mais especificamente, em se tratando da realidade brasileira, em meados de 60, a juventude passou a ganhar visibilidade. Sobretudo por representar uma faixa etária em que as crises e conflitos eram potencializados, podendo desencadear problemas comportamentais que rompiam com os valores éticos, morais, culturais, dentre outros. Na década de 70, a temática empregabilidade e o trânsito à vida adulta ativa assumiram centralidade, uma vez que a inserção ao mundo do trabalho passa a ser contemplada como uma possibilidade de romper com os “problemas” comportamentais enfatizados na década anterior (PAIS, 1990).

Observa-se que as políticas públicas voltadas aos jovens, embora evoluam seu foco de atuação, estão circunscritas no controle social em que se prioriza a ideia de ampliação do tempo educacional e inserção do jovem no mercado laboral, a fim de que se reduzam as possibilidades de delito e delinquência. Neste cenário, o que ganha notoriedade são as

ocupações *per se* e o tempo que deve ser disponibilizado a elas. Entretanto, os sujeitos em seus valores identitários e particularidades tendem a ser homogeneizados.

Essas formas de abordagem, na maioria das vezes, estabelecem as normas de permanência nos sistemas educacionais ou o engajamento no mercado de trabalho que devem ser assimiladas como uma obrigatoriedade. Por outro lado, o Estado não elabora medidas paralelas que resultem em melhorias educacionais, nem tão pouco promove – efetivamente – possibilidades de ampliação de capacidades “vocacionais” do indivíduo, para que cada um escolha com autonomia a forma como deseja se engajar na esfera produtiva, mas, sobretudo, no “mundo da vida”.

Neste sentido, na transição dos anos 80 a 90 prenunciam-se políticas brasileiras voltadas à juventude pautadas em intervenções que pudessem abranger os direitos do público jovem. Estas medidas emergem, portanto, do Estatuto das Crianças e Adolescentes (ECA – Lei Federal nº 8.069), promulgado em 13 de julho de 1990.

Assim a partir da década de 90 pode-se observar nos discursos sociais, em seminários acadêmicos, grupos de jovens, instituições filantrópicas, pautas de projetos escolares e programas governamentais a presença do que se tem chamado “*Protagonismo juvenil*”. De forma específica, no que diz respeito a programas de transferência de renda advindos das instâncias municipais, estaduais e federais, em prol do protagonismo são dinamizadas diversas formas de intervenções governamentais voltadas ao público jovem.

No contexto contemporâneo, se pode observar que o termo protagonismo, como é recorrido pelos programas de transferência de renda, se apresenta despido de qualquer vínculo com suas bases etimológicas. Em outros termos, parece não comportar mais o sentido de luta e de conflitos travados no espaço público, o que representa, portanto, uma ação política dissociada de sua essência: do combate, da disputa e da autonomia. Ser indiferente à luta pode implicar em camuflar a existência das potenciais desigualdades sociais, dos conflitos que permeiam as relações e dos antagonismos que integram e excluem, aproximam e distanciam os indivíduos, grupos e classes.

A princípio, o Estado, a partir da execução de políticas, parece reproduzir duas representações acerca do jovem: a primeira caracteriza um indivíduo delinqüente, com contínua predisposição a transgredir as normas da sadia convivência em sociedade; a segunda, diz respeito ao sujeito *protagonista*, ator das mudanças, transformações e desenvolvimento social.

Esta dialética estabelecida pretende demonstrar que o indivíduo, sobretudo o jovem, possui predisposição a cometer atos que venham a comprometer a coesão social. Desta forma,



tende a justificar a implementação de programas estruturados por diversas atividades, cursos e formações a serem cumpridos por estes atores sociais, a fim de que possam sair da zona de vulnerabilidade e assumir o papel de ator principal, de protagonista.

Diante desta realidade, observa-se ainda que, ao se condicionar os jovens a estas duas categorias, a tendência é de haja uma homogeneização dos sujeitos que nelas estão inseridos. Desta forma, suas particularidades identitárias e a visibilidade às dimensões do “ser” tendem a não ser relevadas, na proporção em que se fazem necessárias.

Nesse sentido, o problema que tem orientado este estudo é a observação de que os jovens beneficiários destes programas, em sua grande maioria, não estão sendo formados para o exercício do protagonismo no espaço público.

Para que seja promovida a ideia do *Protagonismo Juvenil*, os governos elaboram programas cuja ementa se pauta em formações pedagógicas, lúdicas, profissionalizantes e atividades voluntárias voltadas à comunidade em que o jovem se insere. Estas formas de intervenção são subsidiadas pela regulamentação de deveres que demarcam a obrigatoriedade no cumprimento de determinadas atividades, bem como do constante processo motivacional orientado pelo discurso da integração, do envolvimento e participação do jovem junto à sociedade. A motivação, ou o incentivo tanto podem ter suas bases em valias materiais como se estenderem ao campo simbólico, intersubjetivo.

Com esse trabalho, pretende-se contribuir com essa discussão de forma a propor um olhar para as questões relacionadas ao jovem, sua inserção na sociedade e, sobretudo, suas formas de percepção acerca das políticas que os assistem. Na tentativa de descortinar tanto as dinâmicas de intervenção dos programas de transferência de renda, quanto os elementos que interferem e influenciam nos modos de percepção dos beneficiários, escolheu-se o contexto urbano de Montes Claros para a realização da pesquisa de campo. Essa escolha se deve ao fato de que foi implantado em Montes Claros, no ano de 2008, o Poupança Jovem, programa de transferência de renda, cujo público são jovens alunos de escolas públicas, que cursam o 1º, 2º e 3º ano do ensino médio da rede estadual de ensino.

No intuito de penetrar nas questões relativas ao campo de percepção e atribuição valorativa dos sujeitos beneficiados pelo Programa Poupança Jovem o objetivo geral deste estudo foi tentar compreender como os alunos do 3º ano do ensino médio regular das escolas da rede pública estadual da cidade de Montes Claros/ MG, no ano de 2012, assimilaram o Poupança Jovem, principalmente em sua dimensão simbólica.

Como objetivos específicos buscam-se (i) por meio de uma regressão ao histórico de políticas públicas juvenis adotadas no Brasil, a partir da década de 80, identificar aspectos que

nortearam as intervenções exercidas atualmente junto ao jovem sob o discurso do protagonismo juvenil; *(ii)* detectar como os jovens assimilaram a bolsa de R\$3.000,00 e suas pretensões de investimento, partindo do argumento de que o benefício pecuniário ganha visibilidade de acordo com as premissas de sustentação e expansão da lógica capitalista; *(iii)* analisar a percepção dos pesquisados sobre as atividades obrigatórias, que devem ser cumpridas e pontuadas para se ter acesso à bolsa; *(iv)* verificar se os jovens, durante o triênio em que foram assistidos pelo Poupança Jovem, perceberam que alguns cursos foram ofertados somente de forma parcial, e outros negligenciados, a partir do princípio de que a visibilidade concedida a outros elementos oferecidos pelo programa resultou em uma percepção fragmentada da realidade; *(v)* analisar os valores materiais e simbólicos partilhados nos contextos sócio interacionais desses sujeitos que, por ventura tenham influenciado a reprodução e multiplicação de determinadas representações.

O pressuposto norteador deste estudo é de que os jovens, alunos do 3º ano das escolas públicas estaduais da cidade de Montes Claros se apropriaram e reproduziram representações majoritariamente positivas acerca do Programa Poupança Jovem, o que parece demonstrar uma realidade identitária juvenil acrítica diante das negligências deste programa.

As oportunidades de apropriação de bens materiais e simbólicos, como deveriam ser determinados programas, são elementares para a mobilidade social. Dessa forma, compreender como estes programas intervêm junto aos jovens e, conseqüentemente, como estes sujeitos os representam ou referenciam é de fundamental importância para se fazer uma leitura de como as políticas públicas juvenis têm sido operacionalizadas e interpretadas pelos seus beneficiários.

A metodologia desta pesquisa foi orientada por contribuições teóricas e empíricas. A primeira caracteriza-se pela consulta e revisão bibliográfica, a segunda subdivide-se em âmbitos quanti e qualitativos.

No primeiro momento, foi realizada a revisão e o levantamento bibliográfico acerca da temática em abordagem. Esta etapa torna-se indispensável para a construção de um olhar linear e abrangente sobre esse panorama. Assim, a proposta dessa pesquisa consiste em utilizar uma técnica de amostragem probabilística, a Amostragem por Conglomerado, que se caracteriza pela homogeneidade de indicadores.

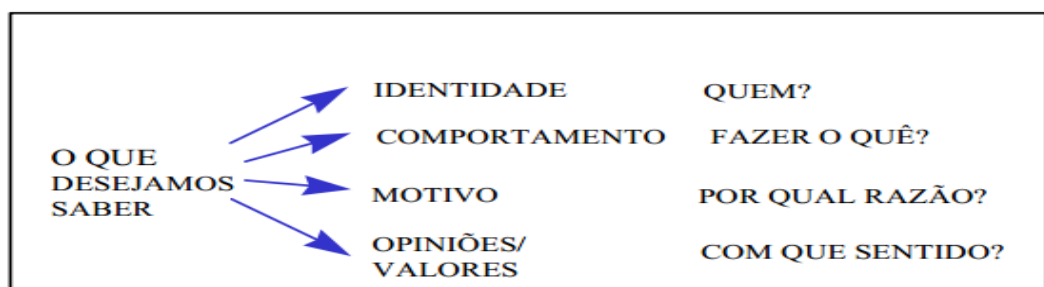
A amostragem por conglomerados introduz uma economia na construção do sistema de referência ou cadastro, dispensando a necessidade de listar o total de elementos que compõe a população. Como serão sorteados conglomerados, estes serão identificados e listados em cada estágio. (SILVA, 1998, p.76).

Portanto, em se tratando dos sorteios, neste estudo, o itinerário para se chegar aos sujeitos da pesquisa se deu pelos seguintes estágios: Zona (sistema de territorialização utilizado pela Secretaria de Educação de Montes Claros) - Bairro – Escola – Turmas de 3º ano do ensino médio regular. O critério que definiu a escolha por julgamento das turmas de terceiro ano do ensino médio se deve ao fato de que nessa série os alunos já cumpriram todo o ciclo proposto pelo Programa Poupança Jovem, o que implica que, supostamente já tiveram acesso ao que essa política havia proposto. Logo, se pode inferir que esses jovens viriam a abordar e responder com mais propriedade às questões propostas.

Após a ordenação das escolas participantes da pesquisa, no segundo momento, foi feito o levantamento de quantidade de turmas do 3º ano do ensino médio das escolas selecionadas. Todas as turmas de terceiro ano do ensino médio, de cada escola, participaram da pesquisa. A seleção dos alunos participantes da pesquisa se pautou pelo seguinte critério: deveriam ser inscritos no Programa Poupança Jovem e residirem em bairros alocados na zona referente à escola em que estudam.

Posterior à definição da população a ser pesquisada, no terceiro momento, foi aplicado durante a pesquisa de campo um questionário, com perguntas abertas e fechadas, a fim de que se alcançassem os seguintes objetivos: traçar um panorama geral sobre os perfis dos jovens beneficiários do programa, perceber quais são os projetos e anseios que os movem e, sobretudo, analisar qual a representação construída por eles a respeito do Poupança Jovem, suas formas de intervenção e benefícios.

O questionário descritivo aplicado apresentou questões fechadas e abertas que possibilitaram responder, aos objetivos propostos nesta pesquisa, no que diz respeito às questões quantitativas. A estrutura desta técnica objetivou realizar também a função exploratória para obter as tensões que poderiam vir a se apresentar. De maneira resumitiva, para o que se pretendeu com a aplicabilidade deste questionário segue o quadro:



**Figura 1: Funções do questionário descritivo**  
**Fonte: Freitas e Moscarola (2002)**

A fim de dar visibilidade ao sujeito, às suas percepções em relação ao programa e fazer imersão em seus valores identitários e representacionais realizaram-se entrevistas que foram analisadas através de análise do discurso. Esta pesquisa configura também um estudo interpretativista, de base sociológica engendrada na perspectiva qualitativa de análise, no que tange às questões subjetivas relacionadas aos indivíduos. Como pondera Gómez (2011, p. 35):

También denominado como método hermenéutico o estructural, se preocupa por los aspectos simbólicos y subjetivos que constituyen comportamientos sociales y mueven la sociedad desde el punto de vista de los significados que los sujetos y los grupos dan a su vida en sociedad. Frente a la medición numérica que trabaja el método cuantitativo, el método cualitativo trabaja el lenguaje [...] que expresa las cualidades que los sujetos dan a los fenómenos sociales que ellos mismos experimentan.

Para que se ampliase o leque de análise, foram realizadas entrevistas com alguns dos sujeitos dos questionários, seus familiares, diretores de escolas parceiras do programa, assistentes de campo e gestores. As entrevistas foram transcritas conforme as normas do Projeto de Estudo da Norma Culta (NURC), projeto este criado com o objetivo de investigar, analisar e descrever o falar culto do português brasileiro. Analisou-se, portanto, as formas de construir vidas através da dinâmica utilizada pelos indivíduos durante a enunciação para a construção de eventos, experiências e situações.

De acordo com o zoneamento da SEE/MG (2012), a cidade de Montes Claros/MG possui 30 escolas públicas estaduais ativas que oferecem a modalidade 3º ano do ensino médio regular. Por conseguinte, todas as escolas públicas são parceiras do Programa Poupança Jovem em Montes Claros. Utilizou-se a técnica de amostragem probabilística por conglomerado para se chegar às escolas integrantes da pesquisa (30) e, posteriormente às turmas de alunos e aos alunos.

Para Silva, a amostragem por conglomerado é caracterizada quando os indivíduos pertencentes à população são reunidos em grupos e dentre estes alguns através de sorteio passam a compor a amostra. A partir desta técnica não é preciso dispor o total de elementos que compõem o universo. Por serem sorteados, também serão identificados e explanados em cada estágio. (SILVA, 1998, p.76).

A Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros/MG faz uso de uma metodologia própria de estruturação e sistematização das escolas públicas da rede estadual de ensino chamada Zoneamento. Para viabilizar a amostragem probabilística por conglomerado, adotou-se nesta pesquisa esse sistema de territorialização escolar.

Esta forma de organizar as escolas implica na divisão da cidade em 11 setores a partir do critério de proximidade entre as escolas, para que sejam agrupadas em zonas afins. O zoneamento objetiva facilitar o cadastramento escolar e possibilitar ao aluno o acesso a redes de ensino situadas mais próximo da sua residência. Com a adoção desse sistema de zoneamento, o município foi dividido em 11 zonas, em que 10 situam o perímetro urbano e uma referência a zona rural.

Ressalta-se ainda que o Colégio Tiradentes da Polícia Militar, embora situado no perímetro urbano da cidade de Montes Claros/MG, assistido pelo Poupança Jovem, não está presente no zoneamento por se enquadrar na vertente militar. Ainda assim, faz parte da pesquisa por ser também uma escola pública. Por outro lado, os pólos do zoneamento 10 e 11 não possuem escolas estaduais que oferecem a modalidade 3º ano do ensino médio, portanto, não fazem parte desta pesquisa.

A fim de manter a representatividade não somente dos bairros e escolas, mas sim das turmas, optou-se por realizar a pesquisa com todas as turmas das 30 escolas pesquisadas. Para se delimitar a amostra representativa de cada turma, foi calculada primeiramente a amostra referente à população, e posteriormente foram recalculadas as amostras representativas condizentes a cada zona, a cada escola e por fim, a cada sala, para se chegar aos números amostrais. Esta medida foi adotada para resguardar ao máximo as características concernentes a cada zona, bairro, escola, turma e jovens participantes desta pesquisa.

Através de dados concedidos por cada escola sobre o cadastramento escolar das turmas de 3º ano do ensino médio das escolas públicas estaduais da cidade, constatou-se que totalizavam 3.752 jovens que cursavam esta modalidade de ensino e eram inscritos no Poupança Jovem. Através do cálculo de amostragem aleatória simples chega-se à amostra representativa do universo de pesquisa.

De posse do universo de alunos (3.752), partiu-se para o cálculo da quantidade de alunos que seriam entrevistados em cada uma das salas de aula em cada escola. Para alcançar tal valor fez-se o cálculo de qual era a representatividade de cada turma em relação à população de alunos (3.752). Depois de alcançada a porcentagem que cada uma das turmas representava no universo, aplicou-se essa porcentagem ao valor da amostra calculada (348,56), chegando-se, assim, a quantidade de alunos a serem entrevistados (amostra calculada por turma). Porém, como se trata de uma variável discreta, fez-se o arredondamento para cima dos valores encontrados, chegando-se a amostra real de 397 alunos.

A dissertação foi estruturada em três capítulos. O primeiro, de caráter histórico-conceitual, retrata os contextos das desigualdades e antagonismos sociais e a legitimação de

um quadro de estratificação social que tem se naturalizado e ampliado no decorrer dos tempos históricos.

No transcorrer da discussão, aborda-se sobre o itinerário das práticas sócio assistenciais desde as medidas partilhadas nas sociedades tradicionais até o contexto moderno. Discute-se também o Estado social e suas intervenções reformistas a partir das políticas públicas e, conseqüentemente, dos Programas de transferência de renda. Subsidiaram esta discussão, sobretudo as teorias de Castel (2010), Polanyi (2000) e Ianni (1996).

No segundo capítulo discute-se a respeito da educação institucionalizada e suas interferências no processo formativo dos sujeitos. Neste tópico procura-se estabelecer um vínculo entre a educação e os programas de transferência de renda advindos das instâncias federais e estaduais. Sob este prisma desencadeia-se a discussão sobre as formas de controle e as medidas coercitivas que são utilizadas por estes programas.

A partir da abordagem educacional faz-se a explanação sobre “representações sociais.” Em um segundo momento, delinea-se um tópico subjacente desta discussão em que se pondera sobre o “Protagonismo juvenil”, o público jovem e sua dinâmica de referenciação e interpretação da realidade em que se insere. Em última instância, explana-se sobre o Programa Poupança Jovem, sua consolidação conteudístico-estrutural, seus mecanismos de intervenção e interferência junto à comunidade juvenil, bem como a instauração de suas novas formas de dominação e controle da coesão social. Orientaram esta reflexão as abordagens de Mannheim (1982), Offe (1989), Moscovici (2003) e Jodelete (1986).

No terceiro capítulo é feita a exposição e discussão dos dados gerados pela pesquisa de campo realizada nas escolas a partir da análise quanti-qualitativa, cujo objetivo é de pontuar quais foram as representações apropriadas e reproduzidas pelos jovens cursistas do 3º ano do ensino médio a respeito do Poupança Jovem, suas formas de intervenção e benefícios ofertados.

Nas considerações finais, são explanadas as questões primordiais coletadas através do trabalho de campo e das observações adjacentes ao processo de consecução de dados e informações, bem como das referências e representações construídas pelos jovens.

## 1 ANTAGONISMOS SOCIAIS E A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Este capítulo versa sobre os antagonismos e conflitos presentes nas sociedades, considerando tanto as particularidades como as similitudes concernentes a cada contexto histórico-social. Esta discussão foi, portanto, estruturada a partir de seis tópicos que discorreram sobre a relação entre os antagonismos sociais e a reprodução das desigualdades em cada realidade societal.

A *priori*, recorre-se à contribuição marxiana para discutir a história das lutas de classes manifestas através da relação dialética construída entre detentores ou não dos meios de produção. Posteriormente, a discussão apresentada mantém um viés histórico e dialoga sobre as práticas sócio assistenciais desde a idade média, por volta do século V, até o contexto pós-moderno. Neste itinerário, propõe-se também uma reflexão a respeito das origens, multiplicação, legitimação e naturalização das “desigualdades” sociais.

Ainda neste item, abordam-se sobre transformações das práticas sócio assistenciais (CASTEL, 2010), institucionalização da economia de mercado (POLANYI, 2000), e, no terceiro tópico, “O Estado Social e suas intervenções reformistas” é discutido de forma complementar ao tópico anterior.

No item seguinte pondera-se o Advento das Políticas Públicas em seu caráter estrutural, considerando sua formulação e gestão. A discussão posterior discorre sobre os Programas de transferência de renda que surgiram a partir da idealização das políticas públicas. Este tópico é orientado pelo seguinte questionamento: Os programas de transferência de renda representam uma via de emancipação ou de perpetuação das desigualdades?

No último tópico traz-se à seara discursiva a temática “Representações Sociais e Identidades”, com ênfase nos indivíduos beneficiados pelas políticas públicas. Mannheim (1982) e Moscovici (2011) são autores que passam a contribuir com este estudo, sobretudo pelo diálogo aqui estabelecido entre a educação e formas de controle postuladas por Mannheim e o conceito de representações sociais formulado por Moscovici.

## 1.1 A abordagem marxista: a luta de classes

As contradições que ocorrem nas relações entre pessoas, grupos e classes sociais se exprimem de maneiras diversas devido às variações de tempos históricos, espaços, realidades sócio-culturais, ideologias, alternâncias econômicas e segmentos religiosos. Dessa forma, todos esses elementos apresentam os antagonismos e desigualdades emergentes em cada contexto societal.

Segundo Ianni (1996, p. 08), as relações antagônicas transcorrem em todos os contextos históricos, “aparecem em todos os modos de produção. Em cada época, no entanto, as determinações econômicas, políticas, religiosas ou outras se organizam e determinam-se reciprocamente de modo diverso.”

Os critérios econômicos, políticos, culturais e religiosos, entre outros, quando se fundem nas experiências das pessoas, grupos e classes, tanto se organizam como fatores determinantes dessas vivências, como interferem no fato de que, as pessoas sejam, de forma recíproca, aquelas que também influenciam a dinamização desses critérios.

As relações antagônicas e as contradições geradas nos processos de construção e manutenção das relações sociais originam os conflitos<sup>1</sup>, que são a base da interação coletiva entre os indivíduos, grupos e classes. Portanto, percebe-se que os antagonismos expressam a existência de realidades diferentes, pessoas, grupos e classes que se distinguem em seus interesses e motivações, e, que passam a reivindicar necessidades particularizadas. Logo, os interesses duais e as dicotomias ao se defrontarem originam os conflitos entre as classes sociais.

A esse respeito, Karl Marx e Friedrich Engels (1983), na crítica da economia política capitalista, argumentam:

Homens livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta (MARX E ENGELS, 1983, volume I, p. 22).

---

<sup>1</sup> CONFLITO: Luta consciente e pessoal, entre indivíduos ou grupos, em que cada um dos contendores almeja uma condição, que exclui a desejada pelo adversário. Dicionário de Sociologia, (RICHARD OSBORN, 2009, p. 11).



O pensamento de Marx e Engels (1983) reforça a tese de que a sociedade é expressamente dividida entre aqueles que dominam “opressores” e os que são dominados “oprimidos”, cuja relação entre ambos é definida como uma “guerra ininterrupta”. Dessa maneira, os autores, além de demonstrarem os antagonismos existentes na sociedade, também trazem a reflexão de que determinadas pessoas, grupos e classes se sobrepõem a outros, impulsionados pelo interesse de manter a supremacia dos seus valores materiais e imateriais, crenças e ideologias.

O fragmento “tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada”, ressalta também que nos conflitos existentes entre classes, há guerras explícitas, que se impõem através do domínio de uma pessoa sobre outra, de um grupo sobre outro, a partir de relações pragmáticas de manifestação de poder que evidencie a sobreposição de uma classe à outra.

Entretanto, quando se reflete sobre uma “guerra disfarçada”, a *priori*, parece, de certa forma, um paradoxo. Mas Marx e Engels (1983) referiam-se ao domínio e apropriação de uma classe sobre outra, em que a supremacia do grupo dominante (burguesia) não se manifesta enquanto tal, a fim de impor a sua lógica de maneira sutil, ou gradativa, mas sem deixar de ser, e tampouco, reconhecer-se como classe dominante. Segundo Ianni (1996, p. 26):

É claro que as ideias da classe dominante não exprimem sempre e diretamente os seus interesses de classe. Elas aparecem sob os mais variados lineamentos ou cores, conforme se trate de questões econômicas ou políticas, filosóficas ou artísticas. Em geral, no entanto, elas tendem a ser as ideias predominantes na época. Isso significa que são generalizadas às outras classes, inclusive o proletariado, transformando-se, às vezes, em ideias “naturais” ou “definitivas.”

A manifestação do domínio e da hegemonia de uma classe sobre outra pode ser viabilizada tanto por meios materiais, como a detenção de recursos da esfera produtiva, como imateriais ou simbólicos, em que se inserem, por exemplo, as ideologias. Como postula Marx (2002, pgs. 48-49):

As ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época, ou, dito em outros termos, a classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe, com isso, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, o que faz com que se lhe submetam, no devido tempo, em médio prazo, as ideias daqueles que carecem dos meios necessários para produzir espiritualmente.

Neste fragmento, Marx afirma que a classe detentora dos meios materiais de produção também tem como pertença aquilo de que necessita para que suas ideias prevaleçam na sociedade como um todo. Acresce que, quando Marx utiliza a expressão “espiritual”, se refere a elementos exteriores à materialidade, como, por exemplo, a consciência, o simbólico, a subjetividade ideológica, mas, ao mesmo tempo, evidencia o caráter intrínseco de subordinação do imaterial ao material, expressos na ostentação do poder dominante.

Por este motivo, deve-se pensar sobre a influência de cada período histórico nas relações sociais, não de forma a restringi-los a apenas uma característica, mas sim, contemplando-os na abrangência que alcançam, ou seja, pensar nas influências do feudalismo, do mercantilismo, do capitalismo, do socialismo, do comunismo, a partir das relações entre critérios econômicos, estruturais, ideológicos, que se fundem em cada sistema.

Para Marx e Engels, o Estado se torna o instrumento de poder dos interesses da classe dominante e cria, portanto, subsídios mantenedores da estrutura produtiva. Essas vias denominam-se infraestrutura e asseguram o desenvolvimento de ideologias e normas de cunho político, religioso, jurídico, econômico e cultural (superestrutura) que regulam a sociedade e garantem a manutenção dos interesses dos proprietários dos bens de produção.

A sociedade capitalista apresenta, segundo Marx (1946, 1947), duas características que distinguem o capitalismo dos demais sistemas de produção, sendo a primeira o fato de que a mercadoria assume o caráter dominante e determinante. Em outras palavras, se resumem em mercadorias: o produto do trabalho, o próprio trabalho, e o trabalhador ou proletário. O segundo aspecto seria a produção da mais-valia ou mão de obra alienada da classe trabalhadora. A mercadoria e a produção da mais valia geram, por um lado o antagonismo e, por outro, a dependência entre capitalista e proletariado.

Para Marx, a estrutura produtiva é portadora de um “caráter místico”, pois possui a estratégia de apresentar a mercadoria diferentemente do que ela é, excluindo quaisquer vínculos que ela possua com a produção e com seu produtor, cedendo a ela propriedades exclusivas e autônomas. Conforme Ianni (1996, p. 11): “A classe dominante tende a projetar e impor essa maneira de ver a todas as outras classes, inclusive e principalmente ao proletariado”. Assim, a estrutura hegemônica, além do domínio da mercadoria (material) passa a manipular e controlar também, através de estratégias e recursos, o plano das ideias e das percepções.

A ideologia apresentada pela classe burguesa aparece em Marx como sinônimo de ilusão, de falsa consciência, como uma representação enganosa do real ou ideia não compatível à realidade. Conforme Ianni, (1996, p. 10): “É que as representações sobre o real

são parte necessária do real; são “sombras”, “reflexos”, “formas invertidas” das relações, processos e estruturas do capitalismo.”

Fato é que as ideologias, conceitos, doutrinas e teorias se manifestam e são partilhadas nas condições da existência social e, por vezes, tendem a não se relacionarem em harmonia, pois pessoas, grupos e classes lidam e percebem as suas interações sociais de formas diferentes, contraditórias, parciais e, até mesmo “*fetichizadas*”. Isso implica que cada qual interpreta suas relações sociais reais a partir dos vínculos de dependência, alienação e antagonismos em que se inserem. Como se segue:

E assim como na vida privada se diferencia o que um Homem pensa e diz de si mesmo do que ele realmente é e faz, nas lutas históricas, devem-se distinguir, mais ainda, as frases e as fantasias dos partidos de sua formação real e de seus interesses reais, o conceito que fazem de si, do que são, na realidade. (MARX, 1982, p. 49)

Para Ianni (1996, p. 24), “o que torna necessária a análise dialética é que as coisas não são transparentes, e muito menos quando elas são as relações capitalistas de produção”. Assim, essas relações não se manifestam de maneira evidente na consciência das pessoas, sobretudo por serem representações das relações capitalistas de produção.

Essa reflexão suscita o pensamento de que o ideal da burguesia é a exploração, para isso utiliza de todos os meios possíveis para que consiga seu objetivo e se mantenha ostentada, ao passo que a classe proletária e sua mão de obra seriam sinônimo de mercadoria, mercadoria essa de valor irrisório. Dessa forma, a classe hegemônica, por endosso e intermédio estatal, em conflito permanente com a classe proletária, pulveriza em toda a sociedade formas de controle que possam abranger e corresponder ao seu propósito.

Em suma, as intervenções do Estado na conjuntura social se dão de forma a gerir, organizar, controlar e manipular todas as esferas da sociedade, a fim de garantir a veiculação das ideologias, ou representações enganosas do real, para que se perpetuem ambas as classes em suas devidas posições.

O Estado, ao se tornar um “comitê burguês”, mantém em ascensão não somente o critério econômico que rege toda a lógica capitalista, mas também conjectura as relações capitalistas, as ideologias, e os projetos para que estejam a serviço do capital e para que haja uma aceitação alienada por parte da classe operária. Essa prática tende a expandir as desigualdades e os antagonismos geradores de conflitos. Entretanto, dependendo da maneira como se apresenta, pode mascarar as suas significações, sombreando as determinações que ali estão e ofuscando as contradições que governam os conflitos sociais, dissimulando a luta

entre classes. Vale ressaltar que, para Marx, esse fenômeno que encobre a realidade chama-se “*Fetichismo*”.

A esse respeito, Karl Marx e Engels (1983), nas obras “Ideologia Alemã” e o “Manifesto do Partido Comunista”, ao discutirem sobre Estado e poder político, argumentam que: “Até hoje, a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX E ENGELS, 1983, volume I, p. 21).

Assim, a ideia apresentada por Marx e Engels a respeito da sociedade, estende-se ao Estado, em perspectiva geral, e, de forma restrita, ao Estado burguês. Os autores vêem no Estado um caráter de classe devido ao fato de a sociedade se polarizar em classes sociais por causa do advento da propriedade privada. Dessa forma, nota-se que o Estado se torna a expressão dos conflitos das classes sociais. Por fim argumentam:

(...) a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX E ENGELS, 1983, volume I, p. 23).

Marx e Engels (1983), na afirmação de que Estado moderno é uma espécie de comitê executivo dos negócios peculiares à burguesia, retratam a convivência, apoio e gestão estatal da sobreposição de determinados indivíduos, grupos e classes em relação a outros. Ao gerir os interesses burgueses o Estado torna-se responsável pela perpetuação da convivência verticalizada, em que haveria as classes sociais hegemônicas em situação permanente de domínio sobre as classes desfavorecidas, ou dominadas. Essa tese, postulada entre os anos 1846 e 1847, demonstra que, para esses filósofos, o Estado seria aquele que regula o cenário em que se antagonizam as classes sociais, sendo cada uma orientada por interesses econômicos.

Sabe-se que em seus escritos, Marx (1991) não deixou a definição específica de classes, entretanto a sua teoria evidencia a centralidade do determinismo econômico de uma sociedade capitalista, que é estruturada de forma polarizada, ou seja, marcada pelos extremos: burguesia e proletariado. O critério econômico conduz à reflexão de que a sociedade é estratificada pela propriedade, sendo assim, a posição dos indivíduos na segmentação estrutural hierárquica da sociedade, ou seja, o espaço ocupado por eles seria determinado pela propriedade ou não dos meios de produção.

Em “Formações pré-capitalistas”, Marx (1991), além das classes burguesa e proletária, menciona o advento da “ralé”, que seria aquela população incapaz de se engajar na dinâmica econômica social vigente, sempre situada à margem, dependente dos centros capitalistas e

condicionada às exigências mercantis. Entretanto, esses indivíduos ainda que não inseridos no mesmo patamar burguês, desprovidos dos bens escassos, desenvolveram estratégias de sobrevivência, de consecução de bens necessários para a subsistência. Em outras palavras, se moviam, geriam formas de sociabilidade. Esse grupo caracterizava-se pelo pertencimento às instâncias produtivas precárias e marginais.

Para Marx (1991), o social é a derivação do econômico, em outros termos, o econômico produz o social. Neste caso, o sujeito identifica-se no mundo considerando sua posição na estrutura produtiva. O filósofo do materialismo histórico salienta a existência de uma sociedade constituída por classes antagônicas de dominantes e dominados, e, a partir delas, as potenciais desigualdades que estão inerentes no campo material, mas também simbólico.

As contradições e as desigualdades de classes se exprimem na sociedade capitalista a partir dos segmentos substantivos e elementares burguesia e proletariado. Para Marx, a primeira é responsável pelo advento do capitalismo a partir da desagregação do sistema de produção feudal, enquanto a última é a classe com nova potencialidade revolucionária.

Na divisão manufatureira burguesa do trabalho há o processo de dissociação entre aquele que produz (proletário), a propriedade dos meios de produção e o que se tem como fruto do trabalho, o que tende a reforçar as relações de alienação e antagonismo que estão na base do capitalismo.

O sistema capitalista apresenta a mercadoria como materialização do capital, tornando-se no capitalismo um fenômeno de reprodução da mais-valia, para além das necessidades básicas das forças de trabalho, intrínsecas ao seu real valor e que, por consequência, cristaliza a energia humana em objeto social através da expropriação da produção assalariada. Em outros termos, o sistema paga por uma determinada quantia de força de trabalho operária, mas induz a uma produção excedente sem restituir-lhe sob forma de salário. Para Marx, (1971, p.19):

A dominação do capitalista sobre o operário é, por conseguinte, a da coisa sobre o homem, do trabalho morto sobre o trabalho vivo, do produto sobre o produtor, pois que, na realidade, as mercadorias, que se convertem em meios de dominação sobre os operários (mas somente como meios da dominação do capital propriamente), não são nada mais que meros resultados do processo de produção, os produtos do mesmo.

A partir das intervenções do Estado moderno junto às estruturas sociais pode-se notar a sua dimensão essencialmente capitalista, logo, a luta de classes as relações antagônicas e

contradições, bem como as desigualdades, somente se engajam em uma realidade concreta por meio da existência de um aparato burocrático que expresse as condições dessas relações dicotômicas.

Quando se diz respeito à superestrutura, às relações jurídicas e políticas da sociedade, se refere ao Estado e às suas intervenções. Como estrutura social, o Estado se insere nas dinâmicas de interação entre as pessoas, grupos e classes, e, de forma dicotômica, ao mesmo tempo em que determina as relações de dependência, alienação e antagonismo, presentes nas relações capitalistas de produção, é determinado por elas.

Por fim, o Estado, considerado por Marx como uma “colossal superestrutura da sociedade capitalista”, torna-se o gestor da sobreposição de uma classe organizada sobre outra. Ao se dizer “organizada”, reflete-se sobre a capacidade da classe dominante se articular politicamente, mantendo a classe proletária subordinada a si, condicionada às suas formas de domínio e apropriação, mas, utilizando de meios que desencadeiem a tolerância físico-social da classe proletária para que ela produza, mas não seja aniquilada. Nas palavras de Ianni (1996, p. 37):

Para que as estruturas de produção (econômicas) e dominação (políticas) possam operar de forma adequada e integrada, segundo os interesses da classe dominante, é indispensável que as classes subalternas, em particular o proletariado, sejam subjugadas, mas não aniquiladas, essa é uma condição essencial da própria hegemonia burguesa. A alienação da mais-valia, como trabalho do produto expropriado ou não pago, somente pode exercer-se se ela mantém em níveis suportáveis, física e socialmente, pelo proletariado. Daí a necessidade de que o Estado burguês exprima, ainda que em grau mínimo, e como reflexo da própria hegemonia burguesa, algum interesse do proletariado, nesse jogo está uma condição para a sobrevivência do Estado burguês, como expressão e condição das relações capitalistas de produção.

Dessa forma, a conciliação feita pelo Estado entre os interesses antagônicos da burguesia, da classe média e do proletariado é, concomitantemente, uma forma de subordiná-los aos interesses da classe burguesa. Assim, independente da diversidade de formas assumidas pelos Estados dos países civilizados, de maneira geral, possuem em comum o fato de se apoiarem nas bases da sociedade burguesa moderna, por mais que em determinadas localidades ela esteja mais desenvolvida que as outras no que tange ao modelo capitalista.

Ressalta-se que nesse processo relacional entre Estado e sociedade, as intervenções estatais comportam as contradições existentes entre o público e o privado, interesses gerais e particulares. Porém, a fim de manter a ostentação do *status quo* estatal, não são manifestos os

antagonismos, os conflitos e as lutas de classes, mas, antes, se apresenta um Estado abstrato, como um representante coletivo dos interesses da sociedade civil.

Em suma, a partir da reflexão feita, pode-se notar que o Estado é a forma de expressão das relações capitalistas, pois, é na esfera do Estado, enquanto instituição, que as relações antagônicas entre as classes se defrontam e adquirem concretude.

## **1.2 O itinerário das práticas sócio assistenciais**

As práticas sócio assistenciais são medidas de intervenção criadas a fim de que cada indivíduo possa usufruir dos elementos que lhes são essenciais para a sobrevivência. Nos diferentes contextos históricos essas práticas emergem de acordo com as necessidades e realidades de cada situação. Estas medidas estão relacionadas desde a partilha de alimentos e outros bens de subsistência, como no caso das sociedades tradicionais, até a garantia de que os direitos (moradia, alimentação, saúde, educação) sejam assegurados a cada cidadão, como na sociedade moderna.

Nas sociedades tradicionais, os contextos de desigualdade eram mediados pela formação de laços de “solidariedade primária” e “práticas sócio assistenciais primitivas” pautadas na ideia de proximidade territorial, pertença à comunidade e manutenção dos laços de interdependência coletiva. Nessas realidades, as medidas assistenciais se desenvolviam a partir de partilha de alimentos, vestimentas, assistência básica em caso de enfermidades ou quaisquer necessidades que fossem apresentadas à comunidade (CASTEL, 2010).

Dubet (2001), ao analisar as sociedades no contexto moderno, argumenta que embora haja uma aparência de redução das desigualdades sociais influenciadas por questões de gênero, cor, raça, faixa etária, renda e nível de escolaridade, na verdade o que tem ocorrido é a transição de um cenário de desigualdades legitimadas socialmente para outros em que estas desigualdades se reproduzem, mas são invisibilizadas enquanto desigualdades multiplicadas.

Nas sociedades contemporâneas, principalmente em se tratando do Brasil, as práticas sócio assistenciais são, em grande medida, geridas pelo Estado reformista ou, em casos específicos, estendidas a setores filantrópicos, instituições de cunho religioso e ONGS.

Este paralelo apresenta a reflexão de que a prática social-assistencial<sup>2</sup> constitui-se em torno de aspectos formais de que se encontrarão estruturas equivalentes em todas as sociedades históricas. Para Castel (2010, p. 47), “assistir abrange um conjunto extraordinariamente diversificado de práticas que se inscrevem, entretanto, numa estrutura comum determinada pela existência de certas categorias de populações carentes e pela necessidade de atendê-las”. Assim, as intervenções sócio assistenciais emergem em todos os contextos históricos, e, embora apresentando caráter específico a cada formação social, tendem a possuir características similares que se perpetuam no transcorrer dos tempos.

Por conseguinte, as necessidades de que existam as intervenções sociais em cada momento da história indicam também que problemas se mantiveram e determinadas situações, até mesmo se agravaram na transição de uma sociedade à outra. Portanto, segundo Castel (2010, p. 60), a assistência pode ser definida como um auxílio ao próximo, ameaçado de afastamento social e incapaz de prover suas necessidades por seus próprios meios.

Para o referido autor (2010), a relação entre assistência e práticas cristãs demonstra dois modos específicos da gestão da pobreza: “a assistência inscreve-se na economia da salvação; e a atitude cristã fundamenta uma classificação discriminante das formas de pobreza” (CASTEL, 2010, p. 64). Ainda Neste sentido, Filho (2009, p. 02) argumenta que:

...a pobreza (*paupertas*), definida em sua acepção de carência, foi plena e permanente durante toda a Idade Média (séculos V-XV), assumindo contornos extremamente agudos em determinadas épocas, por exemplo, durante a escassez endêmica dos séculos VII-IX, e quando da crise estrutural do feudalismo, nos séculos XIV e XV. A pobreza abraçou largamente a população medieval e fez dos pobres a esmagadora maioria, ao longo do período.

A partir desta afirmação percebe-se que a pobreza, embora adquira visibilidade na sociedade capitalista, é uma questão concernente a épocas que se estenderam da Idade Média. A pobreza se constituiu no feudalismo, nos demais sistemas econômicos e tem perpetuado até a atualidade. Esclarece Filho, (2009) que o termo “pobreza”, em sua multidimensionalidade e abrangência de significação passou por várias definições, durante a época feudal, como se pode constar:

---

<sup>2</sup> Faz-se viável esclarecer que embora o advento e o percurso assistencial sejam abordados nesse trabalho a partir de uma análise circunscrita à pobreza, aos seus estereótipos e manifestações em cada época, não se objetiva discuti-la como objeto da pesquisa, devido ao enfoque pluridimensional em que a pobreza se insere, mas sim, como se é possível, tratá-la pelo princípio das desigualdades, antagonismos e contradições inerentes às classes sociais.



A palavra pobre (*pauper*), por sua vez, sofreu uma alteração significativa. Originalmente tinha um sentido adjetivo, denotando uma qualidade: “uma determinada pessoa é pobre”. Designava pessoas pertencentes a categorias sociais distintas, atingidas por uma carência: um homem pobre, um camponês pobre ou um clérigo pobre. Ao longo do tempo, o vocábulo adquiriu valor substantivo: a pessoa torna-se “um pobre” [...] E seu emprego no plural (*pauperes*) passou a traduzir a percepção quantitativa de um grupo social de fato e o despertar de um sentimento de piedade ou de inquietude suscitado pelo número de pobres. Ou seja, a palavra “pobre” passou a designar uma categoria social específica, foi numericamente majoritária, durante aquele período (MOLLAT *apud* FILHO, 2009, p. 02).

Filho, sob inspiração de Mollat (1966), afirma que a pobreza assume variações de significado dependendo do contexto sócio-histórico em que se insere, e exemplifica: “Primeiramente, como condição necessária à prática da caridade cristã; em segundo lugar, como algo que causa repulsa e deve ser escondido; e, em terceiro, quando a justa ira dos pobres explode, finalizando com sua “exclusão” do paraíso” (2009, p. 02).

Para ele, os pobres na civilização crescente na Europa seriam *a priori* uma minoria necessária, com caráter funcional, a fim de que através de sua existência pudessem ser manifestos os atos de assistência (donativos e esmolas) cristãos. Em consonância com esse pensamento, Migne (1885, 87, col. 533) *apud* Filho (2009) pondera: “Deus teria podido fazer todos os homens ricos, mas quis que houvesse pobres neste mundo para que os ricos tivessem uma oportunidade de redimir seus pecados”.

Dessa maneira, a pobreza seria um elemento preponderante à prática das obras de generosidade e misericórdia. Para Castel (2010, p. 64), “Economia da salvação: desgraçado, lastimado ou até mesmo desprezado, o pobre pode, não obstante, ser instrumentalizado enquanto meio privilegiado para que o rico pratique a suprema virtude cristã, a caridade, e para permitir-lhe, dessa maneira, que obtenha sua salvação”. Assim, Castel demonstra o antagonismo de classes, expresso pela condição de instrumento de salvação delegado ao pobre. Entretanto, evidencia-se que o pobre era tão somente uma via, por meio da qual o rico alcançaria a salvação eterna, o que não implica que a classe privilegiada tivesse por eles qualquer apreço afetivo, na afirmação de Castel:

Mas o fato de ser reconhecida como meio para obter a salvação não significa, de modo algum, que a pobreza seja amada por si mesma, nem que se goste do pobre enquanto pessoa. As “obras de misericórdia” desenvolvem uma economia política da caridade cujo valor de troca é a esmola que “apaga o pecado” (CASTEL, 2010, p. 65).

Ainda nesse sentido acrescenta: “Desse modo, estabelece-se um comércio entre o rico e pobre, com vantagens para as duas partes: a primeira ganha a sua salvação graças à sua ação

caridosa, mas o segundo é igualmente salvo, desde que aceite sua condição” (CASTEL, 2010, p. 65).

A “relação comercial” apresentada por Castel não assume sentido figurado, mas sim, expressa ações reais de confrontos de classe, em que os grupos hegemônicos utilizavam das condições de precariedade em que se encontravam uma camada expressiva da sociedade, para exercer “ações caridosas”, a fim de eximir os pecados e conquistar a “salvação”. “Essa economia da salvação funda, ao mesmo tempo, uma percepção discriminatória dos pobres que merecem ser assistidos” (CASTEL, 2010, p. 65).

As potenciais desigualdades que se manifestavam entre os séculos XII e XIII eram justificadas pelo princípio funcional, em outros termos, se a condição de pobreza, por um lado, beneficiava os pobres através das “obras de caridade” feitas pelos ricos, e por outro, de igual maneira era a forma de os ricos serem salvos, então aqueles possuem uma espécie de “função” no mundo:

A ordem desigual do mundo também é salva nessa economia, que se revela igualmente providencial no sentido de que, reconhecendo a pobreza como necessária, justifica sua existência e só tem que assistir suas manifestações mais extremas (CASTEL, 2010, p. 65).

Ao mencionar a expressão “manifestações mais extremas”, o autor diz respeito às práticas assistenciais que em meados do século XII costumavam auxiliar aos pobres, nas situações mais degradantes, em que as desigualdades sociais se manifestavam através da degradação do corpo, e explicita:

O pobre mais digno de mobilizar a caridade é o que exhibe em seu corpo a impotência e o sofrimento humanos. Uma imensa dramaturgia cristã se desenvolveu em torno da orquestração dos sinais físicos da pobreza. Mas encontra assim, sobredeterminando-a, uma caracterização antropológica fundamental, necessária para que a indigência seja admitida, sem problema, no quadro da assistência: deve ser exonerada da obrigação do trabalho. A incapacidade física, a velhice, a infância abandonada, a doença – de preferência incurável- e as enfermidades – de preferência insuportáveis ao olhar: sempre foram os melhores passaportes para se tornar um assistido (CASTEL, 2010, p. 68).

As práticas assistenciais desenvolvidas por mosteiros, igrejas, conventos e hospitais exigiam que os beneficiários estivessem cuidadosamente recenseados e localizados para aprovação do recebimento dos benefícios. A partir do século XIV começaram a surgir restrições e condicionalidades para o recebimento dos benefícios, como mencionado por Castel (2010, p. 71):

Desde o século XIV, começa-se a impor aos indigentes o uso de distintivos (medalhas, chapinhas de chumbo, cruzeiros costuradas na manga ou no peito) dando início a uma espécie de “direito” de participar das distribuições regulares de esmolas ou de frequentar as instituições hospitalares.

Segundo Filho (2009), em meados dos séculos XII e XIII, a concepção do pobre, como indivíduo funcional, necessário à sociedade, é substituída por um sentimento de repulsa em que “O infortúnio do pobre não é senão fruto de seu mau ânimo e de sua preguiça, e a pobreza passa mesmo a ser vista como um castigo divino” (FRANCO JÚNIOR, 1995, p. 105). Filho (2009) acrescenta ainda que, para aqueles que possuíam algum vínculo laboral, o pobre era tido como uma escória, que deveria estar em oculto, à margem da sociedade. Ou ainda, segundo Le Trosne (1764) *apud* Castel (2010, p. 122):

Os vagabundos<sup>3</sup> são o mais terrível flagelo para o campo, são insetos vorazes que o infestam e o desolam e que, dia a dia, devoram a substância dos agricultores. São, para falar sem imagens, tropas inimigas espalhadas pela superfície do território, que aí vivem a bel-prazer como num país conquistado e aí recolhem verdadeiras contribuições sob o título de esmolas.

Filho (2009) nomeia o “terceiro momento” como “a exclusão do pobre do paraíso”, e a este respeito afirma que:

Os séculos XIV e XV são uma época de turbulência para a Europa. Paralelamente à ocorrência generalizada de uma crise tríplice, agrária, demográfica e monetária, somam-se guerras incessantes e o rompimento do equilíbrio da cristandade medieval (Grande Cisma), que eram um prenúncio da crise estrutural do feudalismo. A característica social da época foi a eclosão de numerosas revoltas populares, tanto no campo, como nas cidades, quando os pobres se rebelaram contra a ordem estabelecida, explodindo em justa ira.

Este fragmento descreve o que para Filho (2009) desencadeou na “expulsão do pobre do paraíso”, visto que as rebeliões organizadas por eles seriam o rompimento com o que se era estabelecido pela ordem social e apoiado pela Igreja Católica, e também, por Martinho

---

<sup>3</sup> As tentativas de definição da vagabundagem são relativamente tardias, até o século XVI o termo vincula-se a várias adjetivações, as quais designam indivíduos de má fama, os que aderem à mendicância ainda que dela não necessitem. Castel (2010, p. 120) exemplifica: velhacos, biltres, ociosos, luxuriosos, rufiões, tratantes, imprestáveis, indolentes, aos quais são acrescentadas as profissões de má reputação, malabaristas, cantores, exibidores de curiosidades, arrancadores de dentes, vendedores de teriaga, jogadores de dados, prostitutas, operários e rapazes barbeiros. No entanto, duas características eram peculiares ao “vagabundo”: a ausência de trabalho e a falta de pertencimento comunitário.

Lutero. Esses movimentos foram considerados subversão e heresia, o que levou muitos dos pobres à condenação e à morte.

No século XVI, os pobres que rebelaram contra a ordem foram condenados a pena de morte, deportação para colônias, marcas a ferro em brasa para demarcar a ociosidade, realização de trabalhos públicos acorrentados e recrutados para tal circunstância, enforcamentos e trabalhos obrigatórios a fim de que os “vagabundos” se tornassem “úteis ao Estado” (CASTEL, 2010, p. 125).

Já no século XVI, emergem condições desfavoráveis como crises de subsistência, aumento do preço dos produtos alimentares, subemprego ligado a uma vigorosa expansão demográfica, reestruturações agrárias e crescimento anárquico das cidades. Fatores esses que acentuaram a desagregação social e favoreceram a expansão da pobreza, o que conduzia a sociedade a zonas limítrofes de desigualdade social.

No século XVI surgem hospitais que tratam a regeneração dos mendigos a partir de uma combinação entre práticas orantes e trabalho. Em outros casos, há assistência permanente apenas para os mendigos domiciliados, enquanto os “vagabundos” e estrangeiros são excluídos do processo.

Em meados do século XVII preconiza-se na Europa a fundação de hospitais gerais em todas as cidades e grandes burgos do reino para assistir os mendigos e crianças órfãs. Segundo Castel, as dinâmicas desses hospitais envolviam as seguintes estratégias:

A disciplina do hospital geral, o trabalho forçado entremeado de incessantes orações, a aprendizagem da ordem e da regularidade são as receitas bem conhecidas de uma pedagogia autoritária, [...] que deve permitir ao recluso, após o período de reeducação, retomar seu lugar na comunidade de origem e, daí em diante, ser “um membro útil para o Estado” (CASTEL, 2010, p. 77).

Castel analisa que, neste contexto, para que os mendigos fossem reinseridos na sociedade, seria necessário o engajamento prévio destes sujeitos na esfera funcional do trabalho, trabalho incessante sempre conjugado a práticas de oração. Outra característica que deve ser ressaltada da postura do Estado diante de realidades que representem transgressão ao seu princípio de manutenção da ordem e coesão social é “pedagogia autoritária” justificada pela necessidade de reeducação cidadã para reinserção do indivíduo na sociedade.

Em se tratando da desconversão do sistema feudal que se deu entre os séculos XIV e XVI sabe-se que a Peste Negra foi responsável pela redução de trabalhadores e aqueles que restavam passaram a exigir altos salários. No século XVIII, fonte de expansão demográfica,

as pessoas passam a recorrer às cidades e as solidariedades primárias tornam-se mais frágeis e estreitas.

Esse contexto fez com que o controle dos fatores de esfacelamento e bloqueio da desfiliação (inaptos ao trabalho) ficasse desestruturado ou fossem abolidos. Castel afirma que a desconversão do feudalismo pode ser contemplada através da mobilidade desregulada, na qual, ao mesmo tempo, em que o fator demográfico desencadeado pela peste negra ocasiona possibilidades de emprego, há uma expansão da mendicância na metade do século XIV.

Para o referido autor “dois tipos de coerção pesam simultaneamente sobre os mais carentes: o fortalecimento das relações de dominação vigentes e uma tendência ao movimento que decorre da incapacidade dessas mesmas relações para garantir no local as condições de sobrevivência” (CASTEL, 2010, p. 114).

Castel descreve este período como uma contradição entre os modos de produção e populações que já não podem mais se inscrever nelas, sem antes se engajarem em outro modo de organização do trabalho, o capitalista. No processo de desconversão feudal e advento capitalista potencializa-se o aparecimento daqueles que se situam nas franjas marginais, como o vagabundo, que não pode usufruir de nenhum tipo de proteção uma vez que não se adequa aos princípios exigidos pela assistência, os quais são: atendimento a inaptos ao trabalho e aos que estão próximos, sendo que os inaptos ao trabalho são os “desfiliaados” os “inúteis para o mundo”.

A organização capitalista tem seu advento na estrutura tradicional do artesanato, o que gerava fortunas comerciais desde a Idade Média. Surgem a partir das exigências da divisão do trabalho têxtil se estendendo posteriormente a demais ofícios. Para Castel, desde os séculos XIV ao XVI já existia um “espírito capitalista”, que se poderia traduzir no gosto ao lucro, através da racionalidade e do cálculo e pelo desejo do acúmulo de riquezas (CASTEL, 2010, p. 161).

Na Inglaterra, com a intensificação do sistema mercantil que se apropriava da cidade agrária fez com que os processos ocorressem de maneira rápida e radical. As organizações tradicionais do trabalho foram abaladas e começaram a surgir estatutos de trabalhadores com determinadas regulamentações. Nesse contexto, os pobres ainda eram obrigados a trabalhar, enquanto se outorgava ajuda mínima aos indigentes domiciliados, os pobres eram alocados no trabalho em condições servis em lavouras, obras de engenharia civil, trabalhos públicos, ou outros em que houvesse demanda.

Esse tipo de emprego é acompanhado pela intensa multiplicação das “oficinas de caridade”. Mas, essas intervenções não eram capazes de corresponder aos problemas criados

pelo subemprego massificado. As ações sócio assistenciais se procediam através dos depósitos de mendicância e das oficinas de caridade, duas variantes que possuíam em comum a obrigatoriedade do trabalho (CASTEL, 2010, p. 185).

A partir do século XVI se dá a desconversão ou momento de libertação do trabalho servil, com o desenvolvimento da economia monetária. A adesão à concepção liberal das condições de assalariamento implica, de certa forma, em uma revolução no que tange às formas historicamente precedentes. Mas, ainda assim, as relações de submissão e sobreposição de classes se perpetuavam.

Os liberais, entretanto, passaram a divergir com as intervenções realizadas pela Lei dos Pobres<sup>4</sup>, pois, para eles, o mercado deveria dinamizar a sociedade de forma autônoma, independente de quaisquer auxílios estatais. Sendo assim, essa lei passa a ser substituída por seguros compulsórios a fim de que a proteção social se mantivesse.

Polanyi (2000) ao discutir sobre o advento da Revolução Industrial, que se dava em meados do século XVI, demonstra os conflitos e a sobreposição hegemônica entre classes que ocorreram nessa época. Este autor salienta sobre a transformação de terras aráveis em pastagem e sobre os cercamentos dos campos abertos (*enclosures*), fato em que agricultores influentes se apropriavam das terras pertencentes aos pobres, derrubavam suas casas e dizimavam suas propriedades. Essa prática resultava no aumento de uma população que passava a viver em condições precárias, sem moradia, com escassez de alimento e tolhidos de quaisquer possibilidades de se manterem. Os cercamentos também interferiram nas formas de organização desses indivíduos, nas práticas de cultura e produção.

Embora essa ação se deparasse com políticas anticercamento dos primeiros Stuarts e dos Tudors, tais medidas não eram suficientes para impedir a expansão da lógica de economia do mercado. Em meados do século XVII, houve a expansão dos cercamentos, a apropriação de novas terras o que desencadeava no aumento de uma população convivendo em realidades, a cada dia, mais precárias, à margem da sociedade. O surgimento das cidades fabris, a criação

---

<sup>4</sup>Leis dos Pobres: Segundo Silva (2006), a Inglaterra, no século XVII, foi o primeiro país a organizar, de maneira sistemática, a assistência social. A primeira lei para os pobres foi a *Poor Law*, de 1601, que visava três classes de indigentes: os válidos, os inválidos e as crianças. O auxílio devia ser organizado numa base paroquial na qual as crianças e os inválidos necessitados recebiam subsídios monetários. No que diz respeito aos pobres válidos, como sua situação de indigência estava ligada, na maior parte das vezes, à inatividade, as paróquias tinham a obrigação de os socorrer, fornecendo-lhes trabalho. Direito à assistência e direito ao trabalho eram, portanto, afirmados paralelamente. Foi, neste contexto, que surgiram as *work houses* (casas de trabalho), nas quais se reuniam os indigentes válidos. A lei sofreu alterações em 1782 e 1795, mas, ainda conforme Silva (2006) foi a reforma de 1834 (*Poor Law Amendment Act*) o passo decisivo no estabelecimento de uma centralidade do emprego na construção de um sistema de proteção social. Esta lei permitiu a formação de um mercado de trabalho competitivo e a presença de um proletariado obrigado a vender a sua força de trabalho a preços baixos.

das máquinas, as favelas nascentes eram indicadores da Revolução Industrial (POLANYI, 2000).

No século XVII há uma insistência no caráter de massa da indigência acompanhado por um vertiginoso crescimento das populações que ameaçam a submersão da ordem estabelecida. Vários fatores são responsáveis por este fato, como por exemplo, ínfimos salários, emprego instável, trabalhos provisórios e o revezamento entre ocupações e desemprego. A vulnerabilidade passa então a abarcar uma dimensão coletiva da população.

Nesse período, registros massificados de morte devido à fraqueza e à fome, à miséria e à pobreza. Essa degradação certamente acometia tanto o campo quanto a cidade ainda que nos centros urbanos essa experiência se processasse de forma mais intensa.

Diante dessa realidade, surgem as primeiras “*Poors Laws*”, ou Leis dos Pobres, que vigoraram dos anos 1531 a 1601. Essas leis foram elaboradas a fim de assistir às necessidades emergenciais que acometiam aos pobres nessa época, porém, concebiam a pobreza a partir da lógica do trabalho, em que todos aqueles tidos como saudáveis, ou, aptos às atividades laborais deveriam trabalhar, enquanto, as crianças órfãs, os doentes e idosos e as viúvas seriam assistidos. CODES (2008) *in* Silva (2006).

Cada paróquia ou unidade territorial era mantenedora de um órgão de administração local das “*Poors Laws*” e possuíam suas tabelas de impostos, em que, a partir delas empregavam os indivíduos aptos ao trabalho e mantinham os asilos dos pobres, onde cuidavam dos idosos doentes e proporcionavam ensino às crianças carentes (POLANYI, 2000).

Em consonância com essa descrição histórica, acrescenta Castel (2010, p. 80) que trata-se do: “exercício de uma tutela comunitária – ‘cada paróquia responderá por seus pobres como um pai de família por seus filhos’-”. Assim, a paróquia seria, a partir das “*poors laws*”, a base necessária à organização, manutenção e distribuição dos auxílios.

Acresce ainda que o “*Statute of Artificers*”, de 1563, regia que os trabalhadores prestariam serviços apenas às suas paróquias, ou seja, o serviço deveria ser prestado com exclusividade a cada unidade territorial. Entretanto, houve a revogação dessa lei, por volta de 1813 e 1814, em que se regulamentaram condições para um mercado de livre trabalho. Em oposição ao sistema de exclusividade vigente, instaura-se também o “*Act of Settlement*”, em 1662, que amenizou as regras impostas pelas paróquias, o que resultou em migração da força de trabalho (POLANYI, 2000).

Nesse contexto, em 1795, surge também a “*Speenhamland act*” ou “Sistema de abono” que regulamentava que ainda que os indivíduos fossem empregados, deveriam receber

assistência, caso o salário fosse menor que a renda familiar mínima que vigorava, tendo como base no preço do pão. Segundo Castel (2010, p. 80):

Essa orientação é retomada e reforçada pelo famoso *Speenhamland Act* de 1795: cada paróquia não só se responsabiliza por seus pobres, como também deve assegurar-lhes uma espécie de renda mínima, garantindo um complemento de recursos calculado com base no preço dos cereais, se o salário for insuficiente.

Assim, se estabeleciam abonos aos que eram considerados pobres e se concedia renda mínima às famílias em meio ao contexto do início da Revolução Industrial na Inglaterra.

Como reação a essas leis, os salários passaram a ser reduzidos paulatinamente e a demanda de trabalho e produção também caindo em declínio. Logo, por um lado, a “*Speenhamland Law*” reduzia o avanço do processo de proletarização do homem, mas, por outro, tornava a população mais precária em suas necessidades (POLANYI, 2000).

Em substituição à “*Speenhamland Law*” foi decretada em 1834 a “*Poor Law Reform*”, que, conforme Polanyi (2000), expressa o surgimento do mercado de trabalho competitivo e, como consequência, o advento do Capitalismo Industrial como sistema social.

À medida que o capitalismo repousa sobre um mecanismo de extração contínua da mais-valia a partir do trabalho e, sobretudo, em que implica o investimento de uma parte crescente das riquezas produzidas, a oposição entre os trabalhadores e os donos do investimento, entre o trabalho e o capital, faz das desigualdades sociais um elemento funcional do sistema das sociedades modernas (DUBET, 2001, p. 06).

Para Van Parijs (2006) *apud* Silva (2006), a “*Poor Law Reform*” exprime mecanismos que visam à garantia de recursos mínimos de assistência e formaliza a passagem pelas casas de trabalho “*work houses*” como teste de adaptação das massas ao novo sistema econômico.

Em meados do século XVIII, vestígios de um passado arcaico e o progresso moderno liberal passariam a se defrontar. As estruturas herdadas da constituição feudal representavam um entrave à dinâmica que tem transformado o cenário econômico-social europeu. A repercussão do empreendimento moderno explicita o interesse e valores de grupos bem inseridos que não se opõem aos privilégios dos precursores do Antigo Regime. Logo, a Europa do século XVIII apresenta posicionamentos que se opõem, ou seja, progressistas e conservadores.

Para Castel, os formuladores das formas de organização do liberalismo, cogitam e empreendem a ideia do livre acesso ao trabalho, que é unanimidade entre os partidários e os artesãos do Iluminismo, representa de fato, um precipitado instável e frágil, pois não possuem



plena consciência de que essa decisão trará “efeitos socialmente devastadores” (CASTEL, 2010, p. 212).

Nesse período se perpetuam os grupos desfavorecidos e a vulnerabilidade massificada de dois grupos acometidos pelas extremas desigualdades: os indigentes, que não possuem capacidade de trabalhar e são assistidos, e os vagabundos, reprimidos por constantes medidas coercitivas. Na modernidade liberal, o trabalho é despido de qualquer correspondência às exigências religiosas, morais ou econômicas e ganha centralidade, tornando-se “a fonte de toda riqueza, e, para ser socialmente útil, deve ser repensado e reorganizado a partir dos princípios da nova economia política” (CASTEL, 2010, p. 213).

Com a modernização democrática europeia, as ideologias que na Idade Média eram meramente assistencialistas, passam por uma adaptação em que o “pobre” ou assistido cede lugar à atenção voltada majoritariamente à classe trabalhadora. Em outros termos, o seguro não possui relação direta com a necessidade do indivíduo, mas sim com a força de trabalho, para beneficiar o mercado, de que esse indivíduo dispõe. No contexto liberal pode-se notar que a assistência social priorizava um determinado público, mas, deixava à mercê da exclusão aqueles que não estavam inseridos no mercado de trabalho.

A Europa “rica” ou “desenvolvida” apresenta nessa época, índices alarmantes de indigência estrutural resultantes das sociedades pré-industriais. Somado a esse indicador, se proliferam uma massa de pessoas que vivem em condições precárias, em crises de subsistência que são características nessas sociedades. Como salienta Castel (2010, p. 216, 217):

A comparação de anotações de cronistas e de diversos estudos monográficos, o cruzamento de diferentes índices (a contagem dos “pobres” ou “indigentes” mortos, ou a dos *nihil habentes*, isto é, dos lares pobres demais para pagarem o imposto, ou ainda o estudo dos contratos de casamento e dos inventários após a morte, o exame dos hábitos alimentares e dos orçamentos das famílias pobres, etc) permitem afirmar que cerca de um terço da metade da população global, conforme os lugares e as épocas está na situação de ter que viver quase “pensando só no dia de hoje”, eternamente ameaçada de se encontrar aquém do patamar de recursos que permite uma autonomia mínima.

As desigualdades se manifestam e são recorrentes na transição de um sistema a outro. São perceptíveis as mudanças nas formas de relação entre empregador/empregado, nas dinâmicas de sociabilização e engajamento dos indivíduos, bem como o surgimento de novas profissões, maneiras de repressão e coercitividade que possam regular a sociedade e manter a coesão social. Não obstante a esses fatos, o que se pode notar na mutabilidade ou transição de uma sociedade a outra são os antagonismos de classe.

De maneira específica, no início do século XX, nos Estados Unidos, a economia de mercado apresenta o seu declínio a partir do momento em que a superprodução não acompanhou o aumento dos salários, a mecanização dos meios de produção gerou muitos desempregos, somado à questão de países que passavam por um processo de recuperação econômica após a Primeira Guerra Mundial, e não mais podiam participar da economia como antes.

Não obstante a crise, os norte-americanos não interromperam a produção, e, por não terem consumidores que correspondessem houve uma crise de superprodução, o que desestruturou toda a base econômica, não somente norte-americana, como também mundial.

Como consequência desse fato, os agricultores pagavam altas taxas de empréstimo para tentar armazenar o seu produto, o que desencadeava na perda futura de suas terras e posses, por outro lado, as indústrias foram obrigadas a reduzir significativamente a produção, o que gerou desemprego massificado, intensificando ainda mais a crise. Dessa forma, bancos, indústrias e empresas rurais foram à falência. Diante dos impactos da crise, a Europa e a América do Norte a partir da Revolução Burguesa ascenderam novamente em uma realidade de democracia política e independência capitalista.

Em se tratando de América Latina, Florestan Fernandes (2006) argumenta que a década de 30 se caracterizou pela “revolução periférica”, pautada pela dominação externa, pelo capitalismo dependente e pela autocracia burguesa. A este respeito afirma:

Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, as referidas elites atuaram revolucionariamente no nível das estruturas do poder político, que foram consciente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social (FERNANDES, 2006, p. 50).

Segundo Florestan (2006), no que tange ao Brasil, embora se tenha dado início a uma revolução na economia a partir da 1ª República, não houve a modernização político-econômica de suas estruturas sociais que pudesse sustentar a reação à crise vigente. Ao contrário, houve uma adaptação às condições de integração e funcionamento pré-existentes. Para o sociólogo, o vínculo que havia no Brasil entre imperialismo e latifúndio autocrata não ofereceram bases para que houvesse o desenvolvimento econômico autônomo e auto-sustentável.

Florestan (2006) afirma ainda que desta estrutura emerge o “capitalismo selvagem”, em que predomina a ação burguesa que super. explora as camadas populares, a fim de que se mantenha como classe dominante provida de poder, concentração de renda e prestígio social.

Neste contexto se reproduzem e legitimam, portanto, os conflitos e antagonismos sociais resultantes da dominação burguesa no Brasil.

### **1.3 O Estado “social” e suas intervenções reformistas**

A partir da Segunda Guerra Mundial, o Estado moderno serviu como a mais importante fórmula de estabilidade e regulação social para as democracias capitalistas modernas. Com o advento do chamado Estado de bem estar social (*Welfare State*), notadamente nos Estados Unidos e, em seguida, na Europa reconstruída, a nova legitimidade política estatal associou-se de vez à sua capacidade em “administrar e distribuir os recursos da sociedade de forma a contribuir para a realização e a garantia das noções prevaletentes de justiça, assim como de seus pré-requisitos evidentes, tais como crescimento econômico” (OFFE, 1989, p. 12).

Com a difusão do modelo keynesiano<sup>5</sup> nos países centrais, no pós-guerra, passou a ser obrigação explícita do mecanismo estatal proporcionar assistência e apoio aos cidadãos que sofrem riscos especiais típicos das sociedades de mercado, posta à disposição dos trabalhadores “com base em direitos legítimos, assegurados aos cidadãos”; enquanto na América Latina, mais especificamente no Brasil, sob orientação da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), vinculada a Organização das Nações Unidas (ONU), o Estado assumiu uma função “desenvolvimentista” de fortalecimento dos mercados internos, pela via do incremento industrial, através da política de “substituição de importações”.

Por certo, o Brasil jamais desenvolveu um modelo de Estado de Bem Estar, mas daí começa se consolidar, pela via estatal, a institucionalização das políticas compensatórias. Além disso, ainda na fase de transição democrática, a plataforma social assistencialista passa a dar lugar a projetos comunitários de geração de trabalho e renda, tendo como alvo prioritário trabalhadores informais, urbanos e rurais, em situação de vulnerabilidade social.

No entanto, os elementos estruturais do Estado são considerados por cientistas sociais (OFFE, 1989) como limitação e abrandamento do conflito de classes, numa forma de

---

<sup>5</sup> Na análise de Offe (1991, p. 115), “à luz da doutrina político-econômica keynesiana, concebia-se o Estado social menos como uma carga imposta à economia do que como estabilizador político-econômico que contribuía para regenerar as forças de crescimento econômico e preservar a economia da espiral descendente das recessões profundas”.

compensação das relações assimétricas entre o capital e o trabalho. “O Estado social foi celebrado como a solução política para as contradições sociais” (OFFE, 1989).

Historicamente, o Estado assistencial – ou “social”, na expressão utilizada por Offe – é uma combinação de fatores cuja composição varia de país a país (OFFE, 1991, p.114).

O reformismo social-democrático, o socialismo cristão, as elites esclarecidas da política conservadora, da economia e dos grandes sindicatos na indústria eram as forças mais importantes que lutaram por sistemas cada vez mais amplos de seguro social obrigatório, leis de proteção do trabalho, salários mínimos, ampliação de instituições de saúde e de educação e a construção habitacional subvencionada pelo Estado, assim como pelo reconhecimento dos sindicatos como representantes políticos e econômicos legítimos dos trabalhadores. Estes progressos ininterruptos nas sociedades ocidentais foram muitas vezes dramaticamente acelerados no contexto de intensos conflitos sociais e crises, sobretudo sob as condições da guerra e do pós-guerra.

Como descrito por Offe, o *Welfare State* visa à garantia de padrões mínimos de renda, habitação, educação, saúde e seguridade social aos cidadãos. Nesse contexto, a proteção social assume outras vertentes, de acordo acrescenta Sampaio (2008, p. 27):

Após a Segunda Guerra Mundial, dois novos princípios foram introduzidos no sistema de proteção social: o princípio da unidade (que consistia em unir todas as gestões de seguridade social) e o princípio da universalidade (que consistia no atendimento de todos os cidadãos em todas suas necessidades essenciais). Esse mecanismo foi favorecido pelo modelo de crescimento econômico que se registrava na época e que permitia o pleno emprego dos trabalhadores, bem como, pelo avanço da democracia que trouxe uma maior participação dos atores sociais, levando a uma maior tributação sobre o capital e concessão de benefícios à população.

Offe também observa que o caráter multifuncional do Estado social assegurou justamente sua capacidade de gerenciar, concomitantemente, múltiplos objetivos, que tornam a organização política desse modelo de Estado tão atrativa para uma ampla coligação de forças heterogêneas. No entanto, o autor pondera que “a própria mecânica do compromisso das classes se converteu em objeto de conflitos entre elas” (OFFE, 1991, p.115).

Assim, pode-se entender que o poder liberal do Estado social manifesta-se na estabilidade da ordem por ele mantida, que vale como medida para a legitimidade. Portanto, as regras de uma democracia são apoiadas na concorrência, que obtém sua legitimidade a partir do voto da maioria, através do sufrágio universal. Em tese, são os próprios indivíduos da sociedade concorrencial que produzem a validade normativa, através de um ato de livre assentimento e formas de participação indireta e direta.

Na perspectiva liberal de sociedade moderna, trata-se de um avanço democrático estritamente relacionado à expansão econômica, pois, conforme Mannheim, (1982, p. 158):

“Aqueles que temem por seus interesses estabelecidos olham com suspeitas para todo avanço genuíno da democracia”. Em outros termos, o avanço democrático, a concessão de direitos e “uma maior participação dos atores sociais” antes de serem benefícios à população desprivilegiada é uma forma de modernização e expansão do sistema vigente, bem de como seus princípios e ideologias. Por certo, “aqueles que temem por seus interesses estabelecidos”, continuarão projetando intervenções e medidas para amenizar as tensões e inibir as ações que venham a vulnerabilizar ou precarizar suas bases.

Contudo, a chamada proteção social não seria uma ação para benefício dos pobres sem que eles tivessem que, em contrapartida, se submeter a determinadas regras e princípios. Argumenta Teixeira (1986):

A natureza compensatória e punitiva destas medidas evidencia-se, por exemplo, na perda de outros direitos inerentes à condição de cidadania (no caso dos menores protegidos pelo Estado), ou em restrições de ordem simbólica tais como rituais de degradação, atestados de miséria, etc, a que são submetidas às famílias carentes. Esta condição política de cidadania invertida, em que o indivíduo entra em relação com o Estado no momento em que se reconhece como um não cidadão, tem como atributos jurídicos e institucionais, respectivamente, a ausência de uma relação formalizada de direito ao benefício, o que se reflete na instabilidade das políticas assistenciais, além de uma base institucional que reproduz um modelo de voluntariado das organizações de caridade, mesmo quando exercidas em instituições estatais (TEIXEIRA, 1986, p. 401).

Como salientado, trata-se de procedimentos que degradavam os valores daqueles que eram assistidos, não apenas para suprimento das suas necessidades básicas, mas, sobretudo, porque se fossem tidos como indigentes válidos, seriam engajados no mercado de trabalho, sob obrigação de venderem sua mão de obra por valor irrisório. Neste caso, outro ponto relevante era o fato de que, a assistência social, da maneira como era operacionalizada, não prezava pela promoção do indivíduo, mas, sim, pela certificação e negação da sua cidadania.

Diante dos impasses entre interesses do sistema econômico e democracia, os movimentos sociais e a ascensão dos grupos organizados tencionam os governos de vários países que passavam pelo processo de industrialização, reivindicando melhorias nas condições de vida dos trabalhadores. Entre os anos 1880 e 1914, alguns países relacionados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico promovem a expansão da cidadania política através do sistema de seguridade social, do sufrágio universal para homens e do gasto com questões sociais, o que originou o Estado de Bem-Estar Social. (PIERSON, 1991 *apud* SILVA, 2006).

O aprofundamento do processo de intervenção do Estado no período do Bem-Estar social democrático visa à priorização do cumprimento da meta social, dessa forma, em nome de uma lógica de preocupação com o bem-estar, ao contrário, dista do efeito que deve ser efetuado na vida das pessoas. Logo, a gestão fica somente em uma instância sistêmica e institucional, e o mundo das experiências e vivências passam a ser indiferentes. Claus Offe assim caracteriza o Estado Moderno:

Em qualquer Estado moderno os cidadãos estão estruturalmente relacionados à autoridade estatal basicamente de três maneiras. Os cidadãos são coletivamente os criadores soberanos da autoridade estatal, são potencialmente ameaçados pela força e coerção estatal organizada e são dependentes dos serviços e das provisões organizadas pelo Estado (OFFE, 1989, p. 269).

Offe (1989) menciona as três primazias, que, para ele, demonstram a submissão cidadã à autoridade estatal. A premissa de que os cidadãos são coletivamente os criadores soberanos da autoridade do Estado permite a inferência de que a colaboração mais expressiva para que a autoridade estatal seja construída tende a advir dos indivíduos, grupos e classes detentores de maior potencial de interferência junto ao Estado.

A influência que determinados grupos de interesse possuem se manifestam a partir do momento em que algumas classes passam a ser “potencialmente ameaçadas pela força e coerção estatal organizada”. Esse fato implica que as ações e intervenções estatais são direcionadas pela racionalidade organizada subjacente dos grupos hegemônicos e que, para além dessa forma de atuação, ainda há a dependência dos serviços e provisões que faz com que esses indivíduos tenham o Estado como fonte permanente de resposta às necessidades. Para Offe essas propostas:

... Proclamam um conjunto de padrões e virtudes morais sancionadas e impostas pelo Estado quando está evidentemente além dos poderes de qualquer Estado “moderno” constituir uma unidade de vontade moral mesmo ao nível de elite, sem falar em implementá-la impondo-a “autoritariamente” ao nível da massa. Além disso, essas propostas nem se preocupam em reconhecer a contradição de que o que elas teoricamente alegam (embora negando os fatos) ser um conjunto de virtudes *universais* amplamente reconhecidas, tornar-se-ia, na prática, um instrumento disciplinar altamente *seletivo* dirigido contra os clientes e receptores de benefícios (OFFE, 1989, p. 277).

O autor pondera que as propostas e medidas do Estado de Bem-Estar tentaram manipular as ideologias, vontades e valores particulares a instâncias hegemônicas da sociedade como se eles representassem um desejo universal, mas que na realidade se tratariam de formas de transpor os poderes estatais às necessidades e demandas de massa. Nesse

projeto, nos seus meios de distribuição, tratamento e fiscalização burocrático–legais o Estado tende a exercer sobre as comunidades e indivíduos efeitos “alienantes, incapacitadores e despersonalizadores” (HABERMAS 1985 *apud* OFFE 1989, p. 276). Perpetuam-se, portanto, os conflitos, antagonismos de classes e, sobretudo, o domínio de grupos hegemônicos em relação a grupos desprivilegiados.

Nesse contexto, as medidas de seguridade e proteção social asseguram contra riscos aos quais os trabalhadores estariam expostos, como por exemplo: viuvez, doença, desemprego e velhice. Nesse cenário, vários fatos contribuíram para a formulação da assistência social, tal qual se manifesta na realidade contemporânea, pode-se pontuar: o desenvolvimento econômico, os movimentos organizados e as conquistas dos direitos sociais.

Nos anos de 1980, em fins do século XX, o chamado neoliberalismo, que se caracteriza pela junção do liberalismo político ao liberalismo econômico, passou a ditar a instauração de um Estado mínimo e a ampliação das relações mercantis.

Ao ter continuidade e portar o domínio de todas as instâncias da conjuntura social esse projeto desencadeia e legitima as desigualdades que no transcorrer dos contextos sociais passaram por um processo de naturalização. Observe-se que a partir do momento em que a ação do Estado é inibida em detrimento da expansão de uma filosofia mercadológica a possibilidade de representação, ainda que mínima, dos interesses de grupos desfavorecidos se extinguem. A liberdade de que se diz respeito na lógica liberal parece ir de encontro à liberdade emancipatória, que conduz os indivíduos a experimentar e expressar a autonomia.

## **1.4 Formulação e gestão das Políticas Públicas**

*A priori*, as políticas públicas, em sua formulação e gestão, se apropriam de características, necessidades e ideologias concernentes a cada época e realidade em que se instauram. Dessa forma, as intervenções propostas pelas políticas estão vinculadas ao contexto em que elas se inserem, e às ideologias que direcionam e permeiam a sua criação. Assim, o plano político-institucional, em que uma determinada sociedade se estabelece, passa a ser um fator preponderante das características que assumem essas políticas.

Souza (2006) argumenta que as políticas públicas, enquanto área do conhecimento, surgem nos EUA em meados da década de 40, rompendo uma tradição de estudos que tinham como primícias a abordagem do Estado e suas instituições. Dessa forma, no continente europeu, essa área passaria a dar ênfase em estudos sobre os governos, os quais são os

responsáveis pela criação, desdobramentos, trajetórias e perspectivas de tais políticas. Dos diversos conceitos e concepções que circundam as políticas públicas, Souza (2006, p. 05) faz a seguinte síntese:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Note-se que as abordagens enfocam as atuações governamentais, correlacionando-as aos efeitos e influências que essas ações desencadearão. Em linhas gerais, a lógica subjacente às intervenções das políticas públicas refere-se aos seus beneficiários, aos recursos que são disponibilizados a eles, o que os governos objetivam com essas ações e como lidam com os recursos públicos, quais implicações, ou por assim dizer, resultados, podem ser notados a partir da operacionalização dessas políticas.

Salienta-se que as Políticas Públicas interferem nas esferas econômicas e sociais e que, devido também a esse fator, podem assumir papéis preponderantes nos contextos culturais, históricos e ideológicos em que se inserem.

Souza (2006, p. 07) esclarece que “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.” Porém, cabe aqui a reflexão de que a operacionalização destas políticas, bem como os impactos sociais causados por elas tendem a ser norteados por propósitos prévios resultantes dos interesses daqueles que estão no poder.

Sendo assim, pode-se inferir que se a sociedade é capitalista, os governos tendem a traduzir “propósitos e plataformas eleitorais” que correspondam aos interesses das classes hegemônicas representadas por esses mesmos governos. Logo, a criação, os desdobramentos e as perspectivas que dinamizam as ações e os programas, que terão interferência direta no “mundo real” daqueles que serão assistidos, podem servir à ostentação de um sistema, em detrimento da perpetuação dos problemas de uma determinada classe.

Na seara das políticas públicas, o Estado, enquanto representante dos interesses da classe hegemônica, orienta as diretrizes que produzirão condições de se operacionalizarem os



objetivos dessas políticas. Essas intervenções, no entanto, são conduzidas pelos antagonismos das coalisões dos grupos de interesse e dos movimentos sociais, fato esse que torna mais complexa a formulação das políticas públicas.

Salienta-se ainda que no cerne da conjuntura estatal se expressam as relações sociais de classe e o conflito de interesses do capital sobre a classe trabalhadora. Como salienta Höfling: “O Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe”. (HÖFLING, 2001, p.4).

Logo, de acordo com Höfling (2001), o Estado utiliza dos recursos e projetos de que dispõe para viabilizar a reprodução e perpetuação da lógica capitalista, ou seja, preserva a ostentação das relações *sine qua non* do capitalismo, que estão para além do capital, *per si*.

Porém, quando o acúmulo de capital se desestrutura ou entra em crise, o que desencadeia uma deterioração das formas de se utilizar as forças de trabalho;

obriga o Estado a intervir na sociedade, no sentido de manter e regular as relações sociais no capitalismo. A ele compete qualificar a mão-de-obra produtiva e controlar aquela que não está apta a se qualificar, assegurando as condições materiais de reprodução da força de trabalho de tal maneira a manter um nível da relação entre mão-de-obra ativa e não ativa (SAMPAIO, 2008, p.21).

Em se tratando da crise do acúmulo do capital e da conseqüente qualificação de mão-de-obra produtiva, pode-se perceber que o Estado cumpre o papel de regulador do sistema capitalista, a partir das demandas de economia de mercado, por meio também de incentivo a processos de formação e qualificação massificados. Todavia, o interesse em profissionalizar indivíduos para corresponder a determinados interesses pode originar uma sociedade restrita ao imediatismo, vazia de valores extrínsecos a essa realidade, como pondera Mannheim (1982, p.164):

Uma sociedade composta apenas de grupos profissionais, burocracias e grupos de interesses limitados corre o perigo de desenvolver uma mentalidade rígida, preocupada principalmente com o aperfeiçoamento institucional e os expedientes imediatos. Faltarão a ela ideias dinâmicas e imaginação social, capazes de transcender a estrutura existente de instituições sociais.

Sob inspiração das palavras de Mannheim, pode-se notar que quando o Estado e suas instituições dispensam interesses à formação de grupos profissionais e burocratização dos

sistemas que regem o tecido social, demais elementos, também essenciais à formação e realidade dos indivíduos, tendem a ser ignorados.

### **1.5 Programas de Transferência de Renda: via de emancipação ou perpetuação das desigualdades?**

Os governos brasileiros, da década de 80, sob o legado das “*Poor Laws*”, passaram a projetar políticas públicas com seus respectivos programas que pudessem assistir e corresponder, de alguma maneira, o estrato vitimado pela pobreza.

Desde a Constituição de 1988 começa a se consolidar no Brasil uma rede de proteção social que contribuiu para a configuração de medidas que promovessem a justiça e a solidariedade, o que conduziu as intervenções sociais à ampliação das garantias e da proteção social legal. Porém, nos anos 90, o Brasil se enquadra no cenário de economia global e passa a concentrar seus interesses na dinâmica de mercado vigente. Dessa forma, o Estado reduz as intervenções e a responsabilidade social, o que resulta no crescimento das situações de desigualdade e vulnerabilidade.

Em 1991 há a retomada da agenda social do país e as questões sociais passam a compor a pauta das discussões. O Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM) passa a ser efetivado a partir do financiamento do governo federal que seja proporcional à quantidade de “pobres” que precisam ser beneficiados.

Nos anos de 1995 a 2002, período em que o presidente Fernando Henrique Cardoso exerceu seu mandato, houve a ampliação do Sistema de Assistência Social e Combate à Pobreza. Neste período, emergiram no país órgãos e instituições correspondentes ao novo sistema: Conselho Nacional da Assistência Social (Conanda), Fundo Nacional da Assistência Social, os conselhos e os fundos estaduais e municipais.

Em meados dos anos 2000 implanta-se um sistema para fazer frente ao combate à pobreza “primeiro com o Programa Comunidade Solidária; em seguida, no segundo mandato, com o Programa Comunidade Ativa, o Projeto Alvorada e a Rede de Proteção Social.” (DRAIBE, 2003, p. 87).

Neste mesmo ano, o Fundo de Combate à pobreza é aprovado, e sob sua égide criam-se “os programas Bolsa-Alimentação (na área de saúde), Agente Jovem (na Secretaria da Assistência Social) e, pouco mais tarde, Auxílio-gás (2002). Esses programas foram acoplados aos anteriores: o Bolsa-Escola, de 1998, o Programa de Erradicação do Trabalho

Infantil (PETI), de 1995, e outros programas de transferência preexistentes” (DRAIBE, 2003, p. 87).

Deste projeto, consolida-se a Rede Social Brasileira de Proteção Social em que se preconiza a transferência de renda para os indivíduos e famílias que se encontrassem em situação de pobreza ou vivessem em circunstâncias de risco e vulnerabilidade social. No governo de Fernando Henrique Cardoso esta rede de proteção foi institucionalizada, porém, no governo de Luíz Inácio Lula da Silva, esta rede se amplia e consolida.

Em outubro de 2003, o governo federal criou o Programa Bolsa Família e consolidou o chamado Cadastro Único (CadÚnico), em que reuniu quatro projetos pré-existentes, os quais: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio Gás e o Cartão Alimentação. Este cartão foi criado para o repasse unificado dos benefícios àqueles sujeitos que fossem beneficiários do programa Bolsa Família. Este programa foi criado com a finalidade de atender às famílias pobres e extremamente pobres brasileiras.

Sob inspiração da instância federal, os governos dos estados, que compõem a federação, criaram programas nas áreas de educação, esporte, lazer, trabalho, e cultura com suas devidas peculiaridades para corresponder as possíveis demandas emergentes em cada região. O quadro a seguir exemplifica e conceitua alguns dos programas das instâncias federais e estaduais:

<b>PROGRAMA</b>	<b>INSTÂNCIA</b>	<b>PRINCÍPIOS</b>
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)	Federal	Pais ou responsáveis recebem benefício financeiro para retirar as crianças das práticas laborais e ter dedicação exclusiva ao estudo.
Bolsa Escola	Federal	É um programa de transferência de renda com condicionalidades <u>brasileiro</u> idealizado pelo prefeito de <u>Campinas (SP) José Roberto Magalhães Teixeira do PSDB</u> , mas que teve em <u>Cristovam Buarque</u> um forte ideólogo. Foi implantado no município durante a gestão de Teixeira no ano de <u>1994</u> , cujo objetivo era pagar uma bolsa às <u>famílias</u> de <u>jovens</u> e crianças de baixa renda como estímulo para que esses frequentem a <u>escola</u> regularmente. A

		universalização do Bolsa Escola federal foi realizada em <u>2001</u> pelo governo de <u>Fernando Henrique Cardoso</u> . Chegou a beneficiar mais de 5 milhões de famílias em todo o Brasil quando, em <u>2003</u> , foi incorporado ao <u>Programa Bolsa Família</u> pelo presidente <u>Lula</u> .
Bolsa Família	Federal	PBF é tecnicamente chamado de <i>mecanismo condicional de transferência de recursos</i> . Consiste na ajuda financeira às famílias pobres (definidas como aquelas que possuem <u>renda per capita</u> de 70 até 140 <u>reais</u> ) e extremamente pobres (com renda per capita menor que 70 reais). A contrapartida é que as famílias beneficiárias <b>*mantenham seus filhos e/ou dependentes com frequência na escola</b> e vacinados. O programa pretende reduzir a pobreza a curto e a longo prazo através de transferências condicionadas de capital, o que, por sua vez, visa a quebrar o ciclo geracional da pobreza.
Brasil Alfabetizado (BRALF)	Federal	O programa <b>Brasil Alfabetizado</b> (BRALF) é uma iniciativa do <u>Governo Federal do Brasil</u> com objetivo de alfabetizar jovens a partir dos quinze anos, de maneira descentralizada e utilizando <u>voluntariado</u> por todo o país. As turmas de <u>alfabetização</u> são divididas entre Rurais e Urbanas, tendo número mínimo de alunos em dez e vinte, respectivamente. O máximo permitido são vinte e cinco alunos. No caso de <u>alunos especiais</u> , cada turma pode comportar até três alunos.
Brasil Carinhoso	Federal	Trata-se de um programa do <u>Governo Federal brasileiro</u> , que tem o objetivo central de beneficiar em torno de dois milhões de famílias que tenham crianças de até seis anos em sua formação. Foi lançado em 2012. Esta ação, que integra o <u>Plano Brasil Sem Miséria</u> , reforça a transferência de renda e <b>fortalece a educação, com aumento de vagas nas creches</b> e cuidados adicionais na saúde,

		incluindo a suplementação de <u>vitamina A</u> , ferro e medicação gratuita contra <u>asma</u> .
Universidade para Todos (PROUNI)	Federal	É um programa do <u>Governo Federal do Brasil</u> com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de <u>graduação</u> e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de <u>ensino superior</u> . Foi instituído em <u>2004</u> .
PROJOVEM	Federal	O ProJovem Rural e Urbano destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros (das zonas rurais e urbanas) de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua re-inserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania.
POUPANÇA JOVEM	Estadual	O Programa Poupança Jovem caracteriza-se como política de juventude voltada para a inclusão social em sentido amplo, que abrange não apenas o acesso ao mercado de trabalho, mas também o domínio de instrumentos básicos para a vida no mundo contemporâneo e o exercício pleno da cidadania. Seus principais objetivos são reduzir a evasão escolar dos alunos de Ensino Médio e aumentar o sucesso escolar.

**Quadro 1: Programas sociais**

**Fonte: Quadro construído a partir de dados compilados de *sites* de Programas Sociais (2012).**

A respeito dessas políticas, normalmente, existem regras comuns aos Programas, que devem ser seguidas para que os benefícios sejam disponibilizados. Costumam oferecer, ora incentivo financeiro, ora cursos técnicos, de formação humana, profissional, ou ainda atividades voltadas ao esporte, lazer cultura e também civilizatórias.

Essa estrutura objetiva a manutenção da coesão e do controle social, mas não implica que os direitos e a autonomia dos cidadãos assistidos estejam assegurados. Segundo Mannheim (1982, p. 328):

Numa sociedade onde a técnica do controle social está ainda em sua infância [...]. Os padrões de comportamento têm de ser inculcados, e todos têm de se conformar a eles, para que a sociedade funcione. Esse tipo de grupo primitivo, com sua limitada escala de influência social, tenderá a impor muitos tabus [...]

Logo, parece haver distinções entre se manter a coesão social de um Estado ou país através de práticas educativas e de conscientização por um lado, ou de medidas coercitivas, por outro, em que os benefícios financeiros, por exemplo, passem a ganhar centralidade, o que pode vir a promover uma cultura de coerção dos programas e políticas sociais, no sentido de que se recebe o benefício se forem seguidas as regras.

A estipulação das medidas que devem ser seguidas passa pelo crivo de exigências que consigam manter o controle e a coesão social, não por meio da potencialização educacional dos indivíduos que pudesse promover a emancipação política, mas ao contrário, através de regras que determinam padrões de comportamento. Essa forma, chamada “primitiva” por Mannheim, é peculiar às sociedades em que os indivíduos não foram educados a partir de outros métodos, e se submeteram a lógicas tradicionais de receber algo em troca de uma conduta ética. Para Mannheim (1982, p.329)

Somente quando a estrutura social chega a uma fase de desenvolvimento razoavelmente complexa, podem os controles sociais tornar-se bastante flexíveis para provocar um número de reações frente a condições típicas, ao invés de estabelecer regras de comportamento.

O desenvolvimento mencionado pelo autor se refere à modernização e aperfeiçoamento de todas as esferas relacionadas à conjuntura social, bem como as instâncias políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas. Assim, se esse desenvolvimento ocorre com equilíbrio, as formas de controle são estipuladas de maneira que consigam despertar no indivíduo reações conscientes que possam alterar o que o autor chama: condições típicas, “ao invés de estabelecer regras de comportamento”.

Por outro lado, além de coírem as práticas reflexivas, os métodos “primitivos” de controle tanto exprimem, como fazem com que se perpetuem as desigualdades, visto que os assistidos, aqueles que obedecem as normas, se deparam constantemente com a relação verticalizada em que os condicionamentos são impostos por uma realidade hegemônica.

Os Programas de Transferência de Renda possuem em comum além do benefício financeiro, o fato de que, a concessão desse auxílio está subordinada a metas e ações, que estão para além do benefício pecuniário e configuram assim, a noção de contrapartida, de *feedback* e retorno à instituição gestora dos programas.

Essas metas e ações são, geralmente, condicionalidades de adesão a um determinado programa de transferência de renda, ou seja, os beneficiários somente terão acesso ao benefício se cumprirem as regulamentações propostas. A esse respeito, em tópicos anteriores pode-se notar que o Estado desde a instituição das *Poors Laws* até a modernidade, com a tentativa de manter o controle e a coesão social utiliza a lógica de inserir algum benefício em determinados grupos sociais e exigir o cumprimento das condicionalidades impostas.

As medidas coercitivas explícitas ou implícitas que são utilizadas podem representar formas de o Estado exercer a sua autoridade através da imposição de uma “lei” e da exigência do seu cumprimento. Neste caso, em se tratando das medidas coercitivas, ou coerção acresce que esta palavra tem suas bases etimológicas no latim “*coercere*” que significa controlar, restringir, prender junto, de COM, “junto”, mais ARCERE “confinar, juntar, conter”. Logo, com o intuito de controle e coerção o Estado tende a conter determinadas esferas da sociedade bem como os interesses nelas contidos.

Assim, pode-se dizer que, o indivíduo condicionado a estas experiências pode vir a ser tolhido em seu princípio de liberdade, autonomia, e emancipação. Ao referido tipo de controle Mannheim (1982) chama por formas primitivas e pondera ainda que esse tipo de intervenção legitima o estado de inércia e fazem com que as potencialidades se reduzam àquele princípio de que se tornam cativas.

Como se pode notar, o sentido de “controle” em Mannheim vai desconstruir os significados que têm assumido esse termo na contemporaneidade. Para ele, o controle é sinônimo de liberdade, de autonomia, criação, visão crítica e emancipação, ou, como costuma esclarecer: “Técnicas descuidadas levam à escravização da humanidade; técnicas cuidadosamente pensadas, a um nível mais alto de liberdade” (MANNHEIM, 1982, p. 189).

A partir da reflexão cabe o seguinte questionamento: Os Programas de transferência de renda seriam uma via de emancipação ou de perpetuação das desigualdades?

A esse respeito, em consonância com o que se tem discutido, Tom Buttmore, no Dicionário Marxista, (1988, p. 123), explicita que o conceito de emancipação está intrinsecamente vinculado à ideia de liberdade. Liberdade esta que costuma ser reprimida se as ações são orientadas, direcionadas e geridas por regras e regulamentações, ou tendo o benefício financeiro como fator central.

Acredita-se que os valores em relação à educação, como retirar os filhos das ruas e do trabalho infantil e fazer com que eles se dediquem ao estudo, dizer que adolescentes e jovens precisam frequentar a escola, falar com gestantes que elas precisam fazer acompanhamentos,

dentre outra infinidade de condicionalidades para a manutenção das bolsas, são inegavelmente elementos pertinentes.

Porém, se esta conduta se torna obrigatoriedade ou condicionalidade para o recebimento do benefício financeiro, em detrimento de um processo de conscientização e adesão aos valores vitais, é possível que, na ausência do benefício financeiro, o indivíduo não assimile a relevância que esses valores assumem para ele, e que, portanto, seriam negligenciados da mesma forma. Em síntese, nesta relação entre Estado e indivíduo, o benefício financeiro e a instituição provedora assumem centralidade, e não o problema e a conscientização em si.

É válida também a reflexão de que, segundo Mannheim (1982), as técnicas precisam ser cuidadosamente pensadas, pois não existem possibilidades de saber com precisão quais serão as influências e interferências que estas medidas irão assumir na vida de cada um daqueles que são assistidos. Mas, a abrangência é algo quantificável, portanto, pela quantidade de adeptos de um determinado programa de transferência de renda pode-se ter noção do impacto positivo ou negativo destas medidas. Dessa forma, impactos positivos, bem como negativos podem acometer indivíduos, grupos e classes, reduzindo as desigualdades ou contribuindo para que elas se perpetuem.

A emancipação seria o processo de superação de uma ordem social, de um sistema consolidado. Seria sair do estado de tutela, libertar-se. Portanto, tendo como base esse argumento, pode-se inferir que para que algo gere a emancipação, é necessário que se disponibilizem meios que promovam a autonomia, que desencadeiem a ruptura com as medidas coercitivas, com uma ordem social que legitime as desigualdades.

Para Demo (1997, p. 61): “A utopia maior do ser humano ainda é a emancipação, não assistência. Portanto, é necessário criar condições voltadas à educação<sup>6</sup> para que o indivíduo que se encontra em condição precária de subsistência possa conseguir sua almejada emancipação.” A análise de Demo reforça a discussão de que as medidas socioassistenciais, não são a “utopia” dos assistidos, uma vez que o que se almeja é a emancipação, o crescimento, o desenvolvimento material e cognitivo. Essas linhas versam que a emancipação pode ser um desejo peculiar aos que são assistidos, porém, ressalta que a condição para que a emancipação se efetivasse, seria a criação de ações educacionais.

---

<sup>6</sup> A temática “Educação” é, neste tópico, mencionada de forma sucinta, entretanto no capítulo posterior, esse assunto será retomado de maneira sistemática e pormenorizada.



A questão norteadora desse tópico propõe uma reflexão sobre as interferências dos programas de transferência de renda na vida dos seus beneficiários a partir da dialética emancipação versus reprodução das desigualdades. Demo (1997) em seu argumento acrescenta que a autonomia e a liberdade crítica do sujeito resultariam da criação de condições voltadas à educação. Em outros termos, reforça a relevância de intervenções serem construídas para além das condições materiais em que os indivíduos se inserem. Para ele, a educação assume fundamental importância no que diz respeito à formação ética, moral e civilizatória do cidadão.

Portanto os programas de transferência de renda em sua estrutura e operacionalização podem contribuir para que haja a reprodução e legitimação das desigualdades.

## **1.6 O público das políticas públicas: representações e identidades**

As representações sociais por seu caráter multidimensional de abordagem são recorridas pela Sociologia, por estudos antropológicos, psicológicos e também relacionados à história das mentalidades. Em meados dos anos 60, surgem estudos psicológicos, antropológicos, literários, linguísticos, dentre outros, sobre os campos simbólicos, a respeito da consciência e do imaginário. Logo, as representações sociais e o interesse em explicar a origem e o desenvolvimento desses fenômenos passam a ganhar visibilidade na década de 80.

Faz-se valia mencionar que o termo representação social tem suas bases etimológicas e epistemológicas no conceito de “representação coletiva” proposto pelo sociólogo Émile Durkheim (2003). Entretanto, em Durkheim as representações estão arraigadas a uma concepção conceitual que as legitima como um fenômeno social estático, responsável pela manutenção funcional que cada indivíduo exerce em sociedade. A partir da releitura crítica embasada em uma nova perspectiva de análise e noções de representações, na década de 60, passam a ser compreendidas na psicologia social através do seu caráter dinâmico relacionado às formas de percepção e referenciamento de cada ator social.

O precursor das teorias sobre as “representações sociais” é Serge Moscovici, em sua obra *“La Psychanalyse, son image, son public”*, publicada em 1961, que na época não teve o reconhecimento e repercussão que alcançou nos anos posteriores. Essa corrente teve como remanescentes Denise Jodelete e Pedrinho Guareschi, dentre outros estudiosos.

A teoria das representações sociais preconizava em suas bases elementares o princípio de que existem maneiras distintas de o indivíduo lidar com o que é cognoscível e de se

comunicar a partir das suas experiências, expectativas, pretensões e objetivos. Em outros termos, a representação seria a versão que o sujeito constrói para si do mundo com o qual se relaciona, seria uma ressignificação atribuída à realidade social com que lida em seu cotidiano.

Por este motivo, ao se discutir representações sociais torna-se indispensável a menção às questões identitárias concernentes à formação do sujeito. Pensar representação social é também compreender que a maneira como o indivíduo assimila, interpreta e representa o mundo concreto em que se insere pode ser caracterizada como uma recorrente via de autoafirmação de sua identidade e posse de uma determinada localização social, que por sua vez “constitui uma definição de regras que tem de ser obedecidas” (BERGER, 1976, p. 80).

Para Moscovici (2011, p. 106), as “Representações sociais, como teorias científicas, religiões, ou mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém. Elas têm um conteúdo específico – implicando, esse específico, além do mais, que ele difere de uma esfera ou de uma sociedade para outra”. Moscovici postula nesse fragmento que as representações sociais não são idênticas em todas as sociedades, antes se diferem e são construídas a partir das variáveis históricas, sociais, econômicas, religiosas, culturais e ideológicas em que constituem a identidade do indivíduo.

Desta forma, as representações sociais emergem da apreciação que se faz e da percepção que se tem a partir dos valores identitários, das crenças, das ideologias, individuais ou da partilha coletiva do simbólico e do material e da conjugação das vivências e experiências.

A formação da identidade, bem como as possibilidades de representação da realidade são gestadas e emergem de uma mesma base, de uma mesma origem, seja ela familiar ou referente a quaisquer outros grupos em que o sujeito venha a se inserir. A célula familiar é o primeiro contato social a que o indivíduo está exposto. Assim, os valores que constroem as bases da sua identidade advêm também de representações previamente construídas, legitimadas e repassadas de geração em geração.

A família, portanto, passa a ser um elemento preponderante que prefigura a constituição identitária do sujeito. Berger caracteriza este fato como um núcleo de pressão exercido por um “sistema íntimo” e argumenta a esse respeito: “Aqueles pessoas que ele conhece mais intimamente são aquelas com que ele tem de contar, para sustentar os elementos mais importantes de sua auto-imagem. Portanto, arriscar a desintegração dos relacionamentos com essas pessoas equivale a arriscar perder-se a si mesmo de maneira inapelável” (BERGER, 1976, p. 90).

Logo, pode-se inferir que o ato de apropriar-se de um determinado posicionamento, valor ou opinião tende a implicar o receio em ser desaprovado caso não endosse o esperado. A ruptura e a violação à expectativa nas relações interacionais pode suscitar a denegação do indivíduo como ser integrante do meio social. Desta maneira, para manter a sua identidade e o apreço do “outro” pela sua imagem, o indivíduo adere a uma situação ontológica que favoreça a sua aprovação junto àqueles com quem convive.

Para Jodelete (1989), as representações sociais nascem em um determinado grupo a partir da visão consensual da realidade. Podem-se compreender as representações como uma espécie de saberes que surgem da forma como cada grupo assimila um objeto representado em contextos determinados.

As representações sociais estão geralmente arraigadas em formações ideológicas que são geradas e apropriadas por grupos sociais. Dessa maneira, as representações tornam-se uma realidade consolidada não passível de mudança uma vez que para aqueles sujeitos, grupos e classes aquela percepção é a realidade. Portanto, diante de uma representação já ostentada por um grupo, certamente os processos reflexivos cedem lugar a cristalização de uma determinada versão da realidade.

Assim, de forma sucinta, a representação ocupa o lugar de “verdade” para o grupo que a cria. Essa maneira de interpretar a realidade cotidiana é constituída pelo conhecimento racional e também pelos afetos e valorações subjetivas como salientam Guareschi e Jovchelovitch:

A dimensão cognitiva, afetiva e social está presente na própria noção de representações sociais [...]. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social...”(GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 1994, p. 20)”.

Como se pode notar, existe uma tríade constitutiva da noção de representações sociais, os quais são: cognição, dimensão afetiva e questão social. Estes elementos, embora assumam instâncias particulares na formação do indivíduo, são interdependentes no processo de construção e (re)significação da realidade em que se vive. Assim, o entendimento e os processos de significação estão dotados também de sentimentos, paixões, afetos, o que pode implicar que uma representação, seja ela de caráter individual ou coletivo, algo que tenha alcançado *status* de “verdade” oculte valores inerentes a ela se observada por outro prisma.

Dessa forma, o significado que se atribui a algo ou alguém, a versão que se faz de um fato, situação ou acontecimento, está intimamente relacionado às características e aspectos peculiares a um indivíduo, à sua identidade, ou aos valores que são construídos e partilhados por um grupo. Em outros termos, a interpretação da realidade, seja ela pessoal ou elaborada em consenso coletivo, possui como variáveis dependentes: o contexto social, que abrange o projeto econômico, os fatores históricos, culturais, religiosos e ideológicos, a apropriação e assimilação do conhecimento de cada uma dessas esferas por parte dos indivíduos, grupos e classes, e a questão simbólica e imaginativa desses saberes, que envolvem as paixões, os sentimentos subjetivos, os sonhos e esperanças.

Neste contexto, a construção da identidade dos indivíduos está intimamente relacionada ao controle social<sup>7</sup> que é exercido em todas as instâncias e fases da vida do sujeito. Para Berger (1976), desde o nascimento e a convivência na célula familiar o indivíduo está exposto a inúmeras condicionalidades, coerções e sanções que o “habilitam” a conviver em sociedade.

Estes elementos em conjunto criam um ciclo de permuta e aceitação recíproca. Para resguardar a sua identidade o sujeito sede ao consenso, por isso as representações se tornam verdade única para os grupos que as constroem e legitimam. Para Berger (1976, p.84), “os indivíduos modificam suas opiniões originais, ajustando-as à norma grupal, que corresponde a uma espécie de média aritmética de todas as opiniões representadas no grupo”. Uma vez assumido o consenso, a tendência é de que o indivíduo se aproprie desta representação como um valor concernente a sua identidade.

Como discutido no início desse tópico, o estudo das representações sociais<sup>8</sup> é recorrido por diversas áreas do conhecimento e a teorização a respeito dessa temática tem auxiliado na interpretação e esclarecimento sobre as formas de percepção humana em se tratando de quaisquer objetos de pesquisa.

Assim, este conceito de representação social pode ser apropriado a fim de discutir sobre as apreciações e formas de percepção de um grupo<sup>9</sup>, como é o caso dos alunos de

---

<sup>7</sup> Para Berger (1976, p. 81) o controle social refere-se aos vários meios usados por uma sociedade para “enquadrar” seus membros recalcitrantes.

<sup>8</sup> Pode-se encontrar uma ampla gama de trabalhos nas áreas de saúde, educação, economia, ciências sociais, linguística, literatura, entre outras que são elucidadas pelas postulações sobre representação social.

<sup>9</sup> Segundo a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) são considerados jovens, indivíduos entre 15 e 29 anos. Disponível em: <http://www.portallajedo.com/JornalOEstudante/pec-da-juventude-aprovada-congresso-nacional>. Jovens pertencentes a Escolas Públicas (Estaduais), cursando a modalidade 3º ano do ensino médio, beneficiados pelo Programa Poupança Jovem (P.P.J.), na cidade de Montes Claros, Estado de Minas Gerais.

escolas públicas da rede estadual de ensino, cursistas da modalidade 3º ano do ensino médio. Também pode ser aplicado a respeito do Programa Poupança Jovem: Programa estruturado e desenvolvido pelo Governo do Estado de Minas Gerais em associação com a Superintendência Regional de Ensino e CRAS's (Centros de Referência da Assistência Social), advindo de uma política pública “emancipatória”<sup>10</sup>.

Nesse percurso são retratadas as tensões sociais, as lutas de classe, os antagonismos e os conflitos presentes nas sociedades em todos os contextos históricos. Esses fatores demonstram as desigualdades que se naturalizam, perpetuam e se multiplicam (DUBET, 2001).

Para o presente estudo se tem, portanto, o público mencionado, inserido na sociedade moderna, capitalista, beneficiado por um programa de transferência de renda, que, certamente, é possuidor de uma opinião valorativa, uma interpretação do que esse Programa representou para ele.

Percebe-se no Poupança Jovem que um grupo de beneficiários alimenta expectativas de “emancipação”, tendo em vista a possibilidade de benefícios financeiros, formativos e profissionalizantes que foram ofertados. No entanto, como foi visto, os Programas de transferência de renda, estruturados e geridos pelo Estado objetivam a preservação do controle e da coesão social através de determinadas medidas e também a manutenção do *status quo* estatal.

Assim, o público das políticas públicas contemporâneas é a classe resultante desse processo de reprodução e naturalização das desigualdades decorrentes em todos os períodos históricos. Nessa configuração, as intervenções estatais lidam com o paradoxo resultante do sistema capitalista, pois, ao mesmo tempo em que esse contexto gera e potencializa as desigualdades, precisa converter esse fato a fim de que os indivíduos sejam retirados do estado marginal e se tornem consumidores, uma vez que estão inseridos nessa sociedade. François Dubet (2001) aponta elementos característicos da sociedade de consumo:

Com relação a um grande número de critérios, o acesso igualitário aos bens de consumo cresceu: automóveis, moradia, equipamentos domésticos, estrutura de despesas das famílias, lazeres. É certo que esse crescimento é bem mais contraditório do que nos faz crer uma leitura superficial dos indicadores sociais, como mostra, de maneira exemplar, o acesso à educação. Com a massificação

---

<sup>10</sup> O termo “Emancipatória” refere-se à proposta do Programa Poupança Jovem, de que os benefícios ofertados (formação humana, bolsa no valor de R\$ 3.000,00, atividades comunitárias, lazer, esporte e cultura, acompanhamento psicológico e assistência social) resultem em ascensão social, rompimento com a vulnerabilidade e quebra do ciclo vicioso de pobreza, sobretudo, sem que haja a intervenção do Estado.

escolar, o acesso aos estudos secundários e superiores aumentou consideravelmente. (DUBET, 2001, p. 08)

Dubet pontua os indicadores de uma adesão massificada à lógica capitalista, ao princípio do consumo e do acesso facilitado a determinados bens. Pode-se notar que a ideia de emancipação veiculada pelas políticas de transferência de renda está também intrinsecamente relacionada à liberdade do consumo, da apropriação de bens escassos na sociedade o que tende a proporcionar visibilidade ao benefício pecuniário. Logo, um indivíduo emancipado seria sinônimo de um cidadão engajado na dinâmica de mercado como proletário na esfera produtiva e consumidor dos produtos ofertados.

Dubet, entretanto, argumenta que “esse crescimento é bem mais contraditório do que nos faz crer uma leitura superficial dos indicadores sociais”, pois ao mesmo tempo em que fomenta esta expansão desordenada do consumo, incutindo no horizonte de expectativas<sup>11</sup> das pessoas a ampliação das possibilidades via lógica capitalista, conduz os indivíduos às divergências apresentadas pela sua realidade social.

Por vez, convida-se a refletir também, que o Estado, ao lançar programas com esses incentivos, pode vir a fomentar nos beneficiários a filosofia de que há uma vigorosa chance de mobilidade social, com possibilidade imediata de ascensão econômica, sem estratificação. A ideia de uma “nova classe média”, a facilitação e expansão do crédito, o frenesi das tecnologias de amplo alcance, a apropriação de espaços por estratos desfavorecidos, antes majoritariamente frequentados por classes privilegiadas, etc, configuram um contexto em que o capitalismo, o acesso e o consumo assumem a aparência de generalidade e universalidade, como argumenta Souza (2010, p. 30):

o capitalismo não constrói novas ideias, mas, antes de tudo, mobiliza as construções simbólicas já existentes, e que desfrutam de alta penetração social em cada contexto, conferindo-lhes um sentido novo que permita adaptá-las às exigências da acumulação de capital. [...] esse fator permite que o processo de acumulação econômica assumam a aparência de generalidade e universalidade como se realizasse princípios éticos universais.

Assim, o discurso capitalista dominante ou *doxa* como denomina Souza (2010), infiltrou entre aqueles que imbuídos nessa lógica seriam seus reprodutores. Em uma reflexão anterior se discutiu a respeito do interesse do Estado na manutenção das relações capitalistas, e sobre os conflitos de classe, nesse contexto, o público alvo dos programas de transferência

---

<sup>11</sup> Para Mannheim (1982), “horizonte de expectativas” diz respeito ao que se deseja, aspira e almeja.

de renda, na contemporaneidade, são aqueles que exprimem as potenciais marcas da desigualdade de que são vitimados. Convivem diariamente com as desigualdades, independente de como elas se manifestem.

Por outro lado, o público assistido pelas políticas e programas tem toda a vida limitada por expectativas, ou esperanças, por assim dizer, como pondera Mannheim:

Toda a vida humana é limitada por um horizonte de expectativas. Esse horizonte leva em consideração acontecimentos baseados na constância da experiência social, como por exemplo, a constância das garantias sociais de que certos hábitos e costumes serão seguidos, certas hierarquias sociais serão respeitadas etc. No entanto, ele leva também em conta um grande número de fatos imprevisíveis (MANNHEIM, 1982, p. 180).

Mannheim argumenta que os indivíduos são portadores de expectativas, advindas da experiência social, das garantias construídas pelas normatividades, dos hábitos, costumes e certezas, dos elementos previsíveis, mas também imprevisíveis. De forma análoga, é como se existissem aqueles elementos que trazem a segurança do possuir, do direito, das relações, mas por outro, a instabilidade do que há de vir, do que não se pode prever. Mannheim, a esse respeito traz a seguinte reflexão:

Sua perturbação é antes devida ao fato de ter de transformar com demasiada rapidez os “princípios” de seu “horizonte de expectativas”. Se não consegue fazê-lo desespera-se e, [...] só pode dizer: “O mundo está além do meu alcance”. Aquele que não reajusta a tempo [...] não é capaz de adquirir nova visão dos problemas contemporâneos, não somente verificará que o mundo está “além do seu alcance”, mas também será engolfado por ele. (MANNHEIM, 1982, p.180)

Mannheim caracteriza nesta citação o estado em que os indivíduos tendem a ficar quando se deparam com as circunstâncias que são imprevisíveis, com a necessidade imediata de corresponder a uma determinada questão. Além disso, entende-se que a “perturbação” surge também dos impasses que emergem na tentativa de converter os princípios do horizonte de expectativas, pois, essa conversão depende diretamente das possibilidades e recursos que se tem para efetivar a ação. Esta situação tende a ser mais frequente no contexto contemporâneo e os programas de transferência de renda podem contribuir para o agravamento deste fato.

Com base na interpretação de Mannheim observa-se que quando os Programas de transferência de renda são publicizados e instaurados, projetos com este perfil tendem a ser “agradáveis” à expectativa dos indivíduos e parecem, pela maneira como se configuram, ser um “ambiente” de aconchego, proteção, potencialização e promoção dos seus valores.

Essa forma de percepção sobre os programas de transferência de renda surgem também a partir de como eles se apresentam, dos benefícios que oferecem e das garantias que parecem assegurar a resolução de todos os problemas que acometem os indivíduos.

Esses programas tendem a manter esse público em uma relação de constante dependência para com os órgãos e instituições que os assistem, fato esse que possivelmente direciona dinâmizações de programas que não formem para a aquisição “de uma nova visão dos problemas contemporâneos”, mas que ao contrário. No transcorrer dessas políticas, aparentem reduzi-los ou até mesmo extingui-los. Não obstante, quando o indivíduo se defronta com os seus problemas e dificuldades, segundo Mannheim, desespera-se por perceber que não consegue transformar com rapidez o seu horizonte de expectativas, ou seja, nota que não é possuidor daquilo que necessitaria para corresponder ao seu mundo concreto, a sua realidade.

Entretanto, contrapõe-se à margem de expectativas vinculadas à realidade, ao concreto, outro prisma, aquele referente ao horizonte que não precisa ser correspondido de forma emergencial, e que, portanto, cede lugar à subjetividade imaginativa, à esperança, ao sonho, ao edênico. Mannheim pondera sobre a complementariedade dessas realidades:

A maior parte de nossa vida é gasta numa tentativa contínua de fazer frente ao conjunto de fatores recorrentes e insuperáveis que caracterizam determinado meio social concreto (MANNHEIM, 1982, p.154).

Pode-se inferir que, se há tentativas contínuas na lida cotidiana, essa persistência que “defronta com fatores recorrentes e insuperáveis” parece revelar que existem motivações intrínsecas a todo esse processo. Logo, se esgotam as formas materiais e concretas de enfrentamento, resta a dinâmica regida por pretensões subjetivas, ou ainda intersubjetivas que conduzem e permeiam as relações entre o indivíduo e suas necessidades. Por certo, essas motivações surgem de um contexto real em que se inserem.

A menção a essas características peculiares ao público assistido pelas políticas, pretende-se mostrar que, normalmente, os programas oficiais se asseguram desses indicadores: desigualdades, expectativas, e anseio por oportunidade, e encontram no que se pode chamar “Cenário favorável”. Dessa forma, as representações que são construídas nesse universo de necessidades concretas, de motivações, esperanças, sonhos traduzidos em tentativas contínuas diante de fatores insuperáveis, em um “ambiente de promoção de valores”, que é o programa de transferência de renda, como o Poupança Jovem.



## 2 EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAIS

Este capítulo foi elaborado a partir da reflexão de que determinados programas de transferência de renda interministeriais voltados ao público jovem, que em se tratando do Brasil, tendem a estruturar a sua lógica de intervenção a partir do discurso do “Protagonismo Juvenil”, cujas diretrizes são orientadas por atividades de caráter formativo humano, técnico e profissionalizante, em parceria com as escolas. Assim, essas formações implicariam em uma espécie de expansão da educação institucional.

Neste capítulo serão discutidas a partir da relação dialética que aqui se propõe entre estes dois assuntos. Assim, abordam-se as questões educacionais para que a partir deste viés se possa dialogar sobre o processo de percepção e construção das representações sobre uma determinada coisa, pessoa ou situação.

O primeiro item, intitulado “Educação em pauta” argumenta a respeito da relação estabelecida entre os Programas de transferência de renda e a educação institucionalizada. *A priori* dá-se ênfase ao caráter institucional da educação, porém no decorrer deste estudo as questões educacionais passam a ser abordadas em perspectiva lato, como valia ético-formativa, social e político-emancipatória. O texto se desenvolve a partir das contribuições de Mannheim (1982) que realçam o caráter abstrato da educação, das formas de controle e estratégias de punição que emergem dessa realidade.

O segundo tópico procura estabelecer um vínculo entre a educação e suas possíveis influências no processo de percepção e construção das representações por parte de cada indivíduo. Em um terceiro momento, de maneira mais específica, este estudo volta a discussão para o público que é o objeto desta pesquisa. Salienta-se, portanto, sobre o “Protagonismo Juvenil” e as representações sociais. No último item descreve-se o cenário desta pesquisa, o Programa Poupança Jovem, a fim de que se faça conhecer a sua estruturação, formas de intervenção e estratégias de gestão.

### 2.1 Educação em pauta

Quando o assunto “Educação” é trazido para o anfiteatro discursivo, são pleiteadas várias subtemáticas nele circunscritas. Trata-se de uma questão pluridimensional em que se manifestam e plenificam ou não o “saber-ser” e o “saber-fazer” concernentes à existência e

atuação humana. Assim, a educação é uma construção ética, moral, social e política, pois tem como objetivo “central expandir o sentido humano da espécie, acrescentando humanidade a cada indivíduo, através do conhecimento científico, da promoção dos valores da vida, do desenvolvimento técnico e econômico da sociedade, de acordo com os horizontes dos valores da vida” (SOBRINHO, 2003, p. 110).

A abordagem de Sobrinho traduz a essência polivalente da educação, que transita ora pelos vieses científicos, técnicos e econômicos, ora por esferas que são inerentes ao mundo da vida, das realidades valorativas intersubjetivas. A educação traz incutida em si dimensões que bem distantes de serem divergentes, dialogam e são complementares.

A educação, em seu sentido lato, diz respeito às diversas formas de apropriação do conhecimento, pois se trata de uma prática social que visa à socialização, integração e humanização de homens e mulheres. Esta prática implica que as mais variadas formas de educação influenciam diretamente na produção de valores, crenças, técnicas, ritos, símbolos e representações nos múltiplos processos de vivências e experiências de cada indivíduo.

Por meio da educação e a partir dela sujeitos, histórias, memórias, culturas, sonhos, utopias, valores, possibilidades, oportunizações e vidas se distinguem. Constroem suas identidades e as legitimam, bem como legitimam também as suas maneiras de perceber e representar o mundo concreto em que se inserem.

Pode-se observar que a proposta basilar dos programas de transferência de renda, ao estabelecerem vínculo com a educação, é de manter crianças, jovens e adultos nas escolas, como uma espécie de “norma que deve ser cumprida”. Através de projetos desta natureza, a educação se despe do seu genuíno valor enquanto emancipação política, cidadã e cognitiva e passa a ser assimilada como obrigatoriedade.

Ao realizar esta espécie de “parceria” ou “cooperação” com as instituições escolares, os programas pretendem demonstrar à opinião pública que se preocupam com as questões educacionais, com a formação cognitiva, e, concomitantemente com a emancipação político-crítica dos beneficiados. Todavia, essa junção, não implica diretamente em melhoria educacional, mas sim, a manutenção da ordem estabelecida, conforme as regulamentações específicas a cada programa.

Nota-se também que ao tornar a educação e programa de transferência de renda realidades interdependentes evidencia-se uma das formas de se manter o controle e a coesão social, cada qual imbuído de seu dever<sup>12</sup>.

Em suma, a educação em seu sentido lato alude à ética, à cidadania, à democracia, à emancipação político-crítica, valores estes que podem ser construídos também a partir de formações técnicas, humanas e profissionalizantes. A pluridimensão educacional, o vínculo direto que possui com realidades econômicas e outras, sua pulverização na sociedade, bem como o contato dos indivíduos com essas vertentes educacionais podem ser uma realidade que propicie a atuação estatal. Em outros termos, por se tratar de um campo amplo e complexo facilita a infiltração das intervenções do Estado e da lógica do capital.

Acresce que, a educação, além de apresentar um problema de base da conjuntura social, pode ser uma via potencial para a naturalização, reprodução e perpetuação das desigualdades, dependendo certamente, de como e por quem vem sendo manipulada. Conforme Demo (1997, p. 61): “Se a pobreza política está na base da pobreza material, parece razoável que educação e conhecimento representem a maneira mais adequada de integrar seu enfrentamento do que assistência”. Corroborando a análise de Demo, reafirma-se a relevância que assumem a educação e o conhecimento como uma das maneiras de enfrentamento da pobreza material, mas, não se refere aqui à educação e conhecimento passíveis de controle hegemônico.

O sociólogo defende que as medidas educativas devem ser priorizadas a fim de que possa exercer a formação político-cidadã que lhe cabe no contexto de emancipação humana que está para além da consecução de bens materiais. Conjectura também que a pobreza política está na base da pobreza material, o que implica que medidas sócio assistenciais, políticas e programas de transferência de renda devem ser compreendidos como meios menos significativos de enfrentamento das desigualdades em detrimento da centralização das questões educacionais.

---

<sup>12</sup> Nesse sentido, Sposito e Corrochano (2005) desenvolveram um trabalho intitulado “A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil”, em que analisam o Projeto Agente Jovem, o Programa Serviço Civil Voluntário e o Programa Bolsa Trabalho Renda, no qual argumentam que o benefício pecuniário está atrelado à exigência de algum tipo de contrapartida do público juvenil, em geral, o retorno ou permanência na escola e a realização de atividades socioeducativas ou comunitária, a fim de que sejam consolidadas novas formas de dominação a partir da adoção desse modelo nas ações públicas dirigidas aos jovens. Este trabalho, realizado por Sposito e Corrochano (2005) corrobora a discussão de que o retorno ou permanência na escola é apenas um tipo de contrapartida exigida que vem acompanhada de várias outras maneiras de coerção e condicionalidades que visam a consolidação de determinadas maneiras de domínio e controle social.

Sob esse prisma acresce que os beneficiários dos programas mencionados, em sua maioria, são aqueles indivíduos da classe baixa, que em toda a sua trajetória educacional, ou em grande parte dela, foram ou são assistidos pela educação pública, que se, posta em comparação com as diretrizes particulares de ensino, tendem a revelar muitas diferenças.

Em se tratando da apropriação educacional, Jessé de Souza (2010), em seu livro: “Os batalhadores brasileiros – nova classe média ou classe trabalhadora”, argumenta que os conflitos de classe e a sobreposição de um estrato em relação a outro advém, também, das distintas formas de apropriação dos recursos cognitivos presentes na sociedade. Sendo assim, os bens imateriais e cognoscíveis, bens esses escassos na sociedade, o aporte cultural, o conhecimento técnico-científico passam a ser elementos distintivos das classes existentes.

Antes, Mannheim<sup>13</sup> (1982) já argumentara: “A ideia de que o conhecimento adequado pertence aos poucos privilegiados é constituinte de um sistema de produção restritivo que prospera numa atmosfera de escassez produzida pelo homem” (MANNHEIM, 1982, p. 159). Assim, o pensamento adotado socialmente e partilhado pelos indivíduos é de que existe um conhecimento correto, adequado e, portanto, superior que pertence às classes hegemônicas, que se constituem como minoria.

Por outro lado teria a formação massificada de homens através desse sistema, que, longe de ser adequado a todos, serve, na verdade, para “adequar”, formar e submeter cidadãos a uma determinada lógica. Nesse prisma, a mentalidade hegemônica prevalece, através das ideologias, dos discursos, das dinâmicas, dos “fazer sociais”, como atuação política, direcionamento econômico, domínio de projetos político-pedagógicos educacionais, enfim, tratam-se de mediadores diretos de toda a realidade social.

Percebe-se a atuação dessa mentalidade hegemônica na educação institucionalizada, na educação cultural, técnica, na educação profissionalizante, e, em todas essas vertentes, desemboca na opacidade da crítica, na assunção daqueles meios, instrumentos e conhecimentos tantas vezes alienados da realidade, dos valores e identidades de determinados indivíduos. Nesse sentido, para Mannheim:

---

<sup>13</sup> Embora Mannheim seja anterior aos autores mencionados neste tópico, suas postulações são citadas posteriormente pelo fato de que sua discussão propicia o estabelecimento do vínculo entre o subtema “Educação” e Representações Sociais. Neste momento, é preciso esclarecer que embora Mannheim não discuta especificamente sobre Programas de transferência de renda, ele faz uma abordagem minuciosa sobre as diretrizes educacionais, as formas de controle, as expectativas dos indivíduos, entre outros elementos que são preponderantes para esse trabalho. Assim, no presente estudo, as teorias de Mannheim ofereceram subsídios para que fosse estabelecido o vínculo entre a educação, os Programas de transferência de renda, e, por conseguinte Representações Sociais.

Enquanto a educação [...] insistir em treinar “homens em geral” ao invés de homens adaptados a um meio social determinado, ela estará fazendo a corte a uma abstração vazia, e o resultado só poderá ser o fracasso para todos aqueles que tentarem aplicar as máximas impraticáveis, conferidas pela sua educação, ao mundo concreto em que terão de ingressar (MANNHEIM, 1982, p. 154).

Mannheim (1982) salienta sobre uma educação abstrata, que, por não se adequar às realidades daqueles a quem se destina, é apropriada com vazios de sentido. Tornar-se ouvinte ou aprendiz de conhecimentos não contextualizados, é, segundo o autor, apenas uma tentativa de aplicar as máximas impraticáveis. A educação, quando desvinculada de um contexto real, dista do ensino que gera as habilidades indispensáveis para a vivência e convivência crítica e emancipada dos indivíduos em sociedade.

Em se tratando da temática educação a partir do enfoque à formação crítica, emancipatória e reflexiva do indivíduo, o diretor de uma das Escolas Estaduais da cidade de Montes Claros, parceira do Programa Poupança Jovem, apresenta a seguinte reflexão:

*“Por que que a escola não pode cobrar se é aqui que formam os valores e as morais?... [...] o processo educacional do país tá errado... O sistema que a gente foi educado é da década de 60... as aulas que a UNIMONTES promove... que é a nossa base formadora ela ainda permeia um padrão educacional da década de 60... ela num atualizou não... [...] o sistema ainda continua o mesmo... aula de 50 minutos ou uma hora... modulado ou não... com cadeiras enfileiradas... com a proposta de trabalho onde o monólogo fala e eu não rebato... se eu rebato eu sou chato... ou sou cri cri... se eu questiono eu quero saber mais que o professor... e o professor não aceita crítica... não aceita o contra ponto... Isso não tá oferecendo formação crítica pro aluno porque o debate não existe... não é dado ao aluno esta oportunidade de falar... num existe essa roda de conversa... porque enquanto tiver fila indiana... um rapaz fazendo um monólogo lá na frente e um pessoal copiando lá atrás... em lugar nenhum vai existir... essa criticidade só vai existir quando essa fronteira acabar... quando o professor sentar com o aluno e deixar falar... deixa ele falar da vida dele... das coisas que afugentam ele... que afligem ele... do que que ele quer ser da vida... do que que ele leu... do que que ele entendeu... [...] a gente só tem essa formação crítica quando você é levado a ter essa situação crítica... ele também não sabe o que é...” (Lucas, 35 anos)*

No posicionamento deste diretor se é ressaltado que ainda na sociedade contemporânea a estrutura da educação permanece em formatos tradicionais, o que tende a inviabilizar a formação crítica dos sujeitos que são assistidos por ela. Nas palavras dele, a criticidade emerge do contexto em que o indivíduo é incitado a debater sobre a realidade em que está inserido, em que o monólogo cede lugar ao engajamento participativo de cada ator social. Salienta também que o advento da criticidade se dará quando a atenção do educador se voltar para a singularidade do jovem, para as suas particularidades.

Neste sentido, a abstração coletiva passa a ter rostos e dar visibilidade à dimensão do “ser”, ao sujeito, uma vez que deixá-lo “ *falar da vida dele... das coisas que afugentam ele...que afligem ele...do que que ele quer ser da vida*” seria uma via de conduzi-lo à reflexão de que seus atributos identitários assumem particularidades e que de forma dialética partilham de uma realidade generalizada, ou seja, está apto para estabelecer laços sociais, ter uma participação engajada e de cooperação no espaço público, mantendo os valores que lhes são singulares.

Ao apresentar reflexões sobre o contexto educacional, Mannheim (1982) aborda sobre maneiras de intervenção e orientação dessa junto à sociedade. Nesta análise pontua, como por exemplo, formas primitivas de controle, estabelecimento de medidas que impedem a emancipação e mediações desresponsabilizadas dos efeitos e resultados que podem emergir na realidade cotidiana dos indivíduos.

Logo, pode-se notar que o que Mannheim (1982) critica, em se tratando da educação, são elementos também presenciais na formulação e organização dos programas de transferência de renda. Por este motivo a ênfase na percepção, ou qual representação os indivíduos fazem para si destas realidades.

Reafirma-se que o público atendido pelos Programas de transferência de renda é, em sua maioria, aquele assistido pela educação pública, que, por sua vez, apresenta essas características pontuadas por Mannheim (1982) entre outros autores. Os programas, por outro lado, estão vinculados a esse tipo de educação, e, como será mostrado, se estruturam tanto a partir da continuidade desses fatores quanto do acréscimo de outros similares.

Mannheim (1982) traz em suas reflexões a possibilidade de se “manter o controle racional, daquilo que é tido como irracional”, em outras palavras, seria como intervir na sociedade, através de estratégias e técnicas (racional) que possam orientar os campos imateriais, subjetivos, emocionais e cognitivos das relações, das experiências (irracional).

Entretanto, a forma de controle, ou, direcionamento proposto por Mannheim, é inverso ao controle, manuseio e dinamização dos valores realizados pelo Estado e suas instituições, tais quais muitas diretrizes da educação institucionalizada.

Para ele, o controle racional do irracional seria uma espécie de intervenção junto aos indivíduos que pudesse conduzi-los a uma visão emancipada de si e da realidade em que vivem. O autor critica o “controle primitivo” que, ao invés da promoção da liberdade, caracteriza-se pelo permanente estado de tutela e coerção em que mantém os indivíduos.

Para o autor, a vida se depara com situações imprevisíveis, em que não seria possível dimensionar a proporção das influências e interferências que determinadas realidades podem

vir a desencadear na vida dos sujeitos. Mannheim afirma que: “É impossível prever quem haveremos de encontrar, ou quais efeitos desconhecidos poderão ter sobre nós uma pessoa ou uma experiência. Não nos é possível dizer quão profundamente poderemos ser afetados por nossas experiências [...]” (MANNHEIM, 1982, p.154). Em outros termos, para (Lucas, 35 anos), “*Qualquer ação tomada aqui ela pode destruir ou não a vida de um menino...*”.

Essa visão esclarece que os indivíduos lidam com muitas experiências em seus contextos sociais, culturais, políticos, ideológicos e religiosos, e que esses valores são constitutivos e construtivos da formação identitária destes atores sociais, seja em esferas individuais ou coletivas. Assim, a partir desse raciocínio, Mannheim alerta sobre os possíveis efeitos negativos causados pelos controles tidos como irracionais, que, segundo o autor, condiciona o indivíduo à adesão de medidas tutelares e coercitivas, através de regulamentações, sistema de pontuação e “obrigatoriedade” de cumprimento de atividades.

No caso do P.P.J esse sistema que regulamenta a obrigatoriedade do cumprimento de pontuação denominado Nova Metodologia, foi criado para orientação sobre os Eixos Estruturadores do Protagonismo Juvenil no ano de 2012 e traz o seguinte quadro explicativo:



**Figura 2: Eixos estruturadores da nova metodologia**

Fonte: Manual informativo do P.P.J

Pode-se perceber indícios de formas de “controle primitivo”, pois, antes de adequar medidas e intervenções que pudessem promover a emancipação formativa, política, crítica e reflexiva destes jovens, acabou por estabelecer mais normas e pontuações a serem cumpridas, o que implica também na manutenção e ampliação do estado de tutela em que os jovens são mantidos.

Mannheim traz como ilustração o exemplo de músicos instrumentistas, em que demonstra que, para se chegar à beleza harmônica, à “transcendência estética” da arte

(irracional), é preciso, antes, percorrer pela técnica, pelo método, por uma espécie de controle que origine capacidades e habilidades que possam promover a liberdade de criação. Assim, para ele, o indivíduo inserido nesses meios de controle não somente estariam aptos a se adaptarem com facilidade a uma dinâmica de desenvolvimento, como também se tornariam produtores de uma forma social para além da maneira como ela tem se manifestado.

Ainda para Mannheim: “Não se trata simplesmente de adaptar os homens a um determinado nível de desenvolvimento, mas de produzir indivíduos capazes de desenvolverem a forma existente de sociedade além de si mesma, a um estágio mais avançado”. (MANNHEIM, 1982, p. 156). Como se pode perceber nos discursos produzidos por alguns jovens beneficiários do P.P.J:

*“obrigou o povo a ir... [...] isso se tornou como uma matéria da escola... se você não tivesse a média...[...] pra você estar apta pra receber o prêmio... senão... não recebia... [...] no terceiro ficou pior ainda... se não tivesse os três mil... eu não participaria...” (Ketlin, 19 anos)*

*“Prá conseguir pontos tinha que tirar xerox de documentos ou ir a algumas palestras... que eles davam palestras... então... a gente... tipo assim... ninguém gostou muito não... porque antes era mais... porque a gente saía se reunia... tinha mais dinâmicas né... depois não... só esse negócio de ponto... tinha que ir na palestra... tinha que esses negócio assim... ninguém gostou muito não [...] se não cumprisse não ganhava... eles já falava... parece... eu a:: se não me engano... [...] aí eles falava... ó... se nesses três mês vocês não cumprir esses pontos sua conta vai ser bloqueada... era assim...” (Roberta, 19 anos)*

*“tinha os educadores que queria forçar a gente a fazer as atividades... eu acho que tipo assim... se tem o programa tem que fazer quem quer...mas também quem não quiser eu acho que deveria ser eliminado do programa... mas assim FORÇAR o aluno... você não quer... você quer sair do programa?... mas também num fica forçando... ahhhhhhh... cê tem que fazer...eu acho que não tinha necessidade...aí no terceiro ano acho que ficou desorganiza::do... que tem uma pontuação... tenho certeza que teve aluno que perdeu e assim... o terceiro ano dificultou para alguns alunos porque ce tinha que pontua:::r... ce tinha que fazer muita coisa... e tipo assim... terceiro ano é pressão... é vestibular... cê num tem que ter tempo pra ficar pegando documen:::to... pontuando... essas coisas... entendeu?... ce tem que pontuar... pegar documento... provar que ce fez isso... tem que mostrar seus documentos... aí cê foi no cinema... mostrar que ce foi no cinema (gesticulando as mãos e semblante de incômodo)” (Nayara, 19 anos)*

*“no último ano mês que tinha esses trem de cumprir nota e tal meta... foi mei chatim algumas coisas...” (Robson, 19 anos)*

Durante o primeiro ano do ensino médio, os jovens beneficiários do P.P.J participavam de formações semanais e palestras a respeito de temas transversais, no contraturno escolar. Durante o segundo ano estas formações foram reduzidas a uma vez a cada mês. No terceiro ano, criou-se esta “Nova Metodologia” em que os jovens precisavam



acumular uma certa quantia de pontos para receberem o benefício pecuniário. Durante a pesquisa, este novo método não obteve aprovação, por parte dos jovens que foram entrevistados.

Da amostra dos 397 jovens pesquisados, 11% corroboraram a desaprovação manifesta pelos jovens entrevistados a respeito da “Nova Metodologia”, portanto, seguem as representações (de caráter negativo) construídas por estes jovens a respeito do programa e suas formas de intervenção:

PERCEPÇÕES DE CARÁTER NEGATIVO CONSTRUÍDAS PELOS JOVENS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM - 1	
Negativo <u>Pontuação</u>	Negativo <u>cobra muita</u>
Negativo <u>o pontuação</u>	Negativo <u>cobrança</u>
Negativo <u>ter que fazer pontos</u>	Negativo <u>Muito trabalho</u>
Negativo <u>ficou mais difícil este ano por causa da pontuação</u>	Negativo <u>trabalhos extra curriculares</u>
Negativo <u>a pontuação que tem que conseguir mas é importante</u>	Negativo <u>Da muito trabalho</u>
Negativo <u>esse tal de 70 pontos</u>	Negativo <u>participar de atividades durante o dia, e eu não tenho tempo</u>
Negativo <u>conseguir os 70 pontos</u>	Negativo <u>Muitas atividades para do horário escolar</u>
Negativo <u>acertar de prolongar conseguir 70 pontos para poder no programa</u>	Negativo <u>Exigência excessivas</u>
Negativo <u>estresse para ter o valor dos pontos</u>	Positivo <u>muda em 2012 e ficou ruim</u>
	Negativo <u>o ganhar 3 mil mas não tinha que ser assim</u>
	Negativo <u>a mudança do programa</u>
	Negativo <u>algumas coisas que me são difícil de fazer</u>

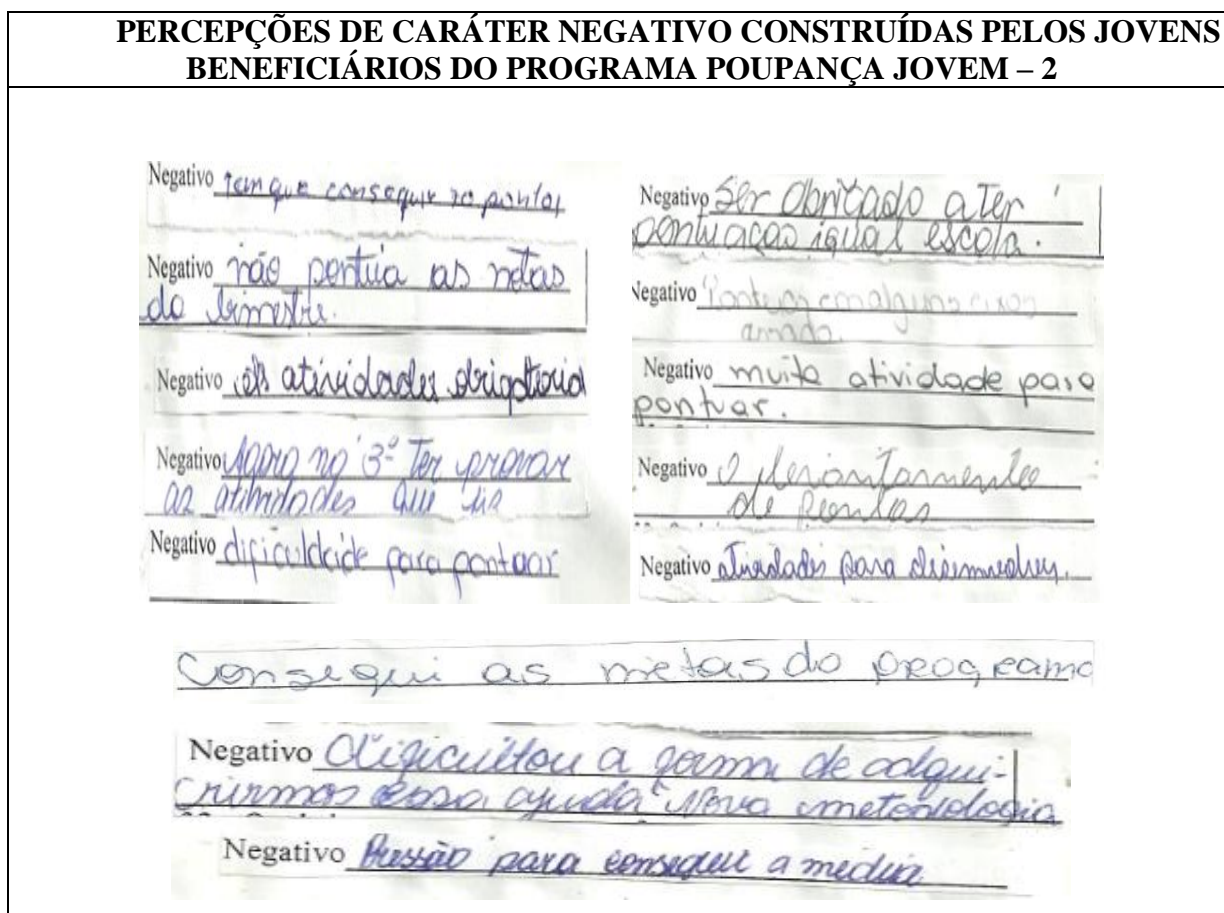
Quadro 2: Percepções dos beneficiários do Poupança Jovem 1  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Nos primeiros dois anos (1º e 2º ano do ensino médio, respectivamente nos anos 2010/2011) o P.P.J possuía determinadas normas e regulamentações que deveriam ser seguidas a fim de que os jovens pudessem permanecer no programa e receber a bolsa de R\$ 3.000,00.

Como por exemplo, 75% de frequência nas aulas escolares e nas reuniões dos giros-jovens, participação em todas as atividades extraclasse desenvolvidas pelo programa, execução da atividade “Protagônica” realizada coletivamente em contexto comunitário,

cumprimento de regras de convivência e conduta moral, não transgressão das regras que venha a acumular 3 advertências sob penalidade de ser excluído do programa.

Estes dados parecem ser indício de que talvez por não conseguir manter a intervenção desejada, o Estado amplia sua forma de dinamizar o programa a partir da imposição de mais diretrizes. À mudança a que um dos jovens se refere é a criação de novos eixos de protagonismo<sup>14</sup> que deveriam ser pontuados por eles, além das atividades mencionadas, sendo que precisariam obrigatoriamente obter uma pontuação mínima (70 pontos) para passarem e receberem a bolsa. Por isso, a frequente menção dos jovens à questão dos pontos que deveriam ser conseguidos:



**Quadro 3: Percepções dos beneficiários do Poupança Jovem 2**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

<sup>14</sup> Idem nota 22.

Como expresso por alguns jovens a “Nova Metodologia”<sup>15</sup>, criada pelo P.P.J, no ano de 2012, possui inúmeras atividades para serem pontuadas e comprovadas. Ressaltam também que a adoção deste novo método é semelhante ao sistema de pontuação escolar, pautada no cumprimento de metas, através de “pressão” e “obrigatoriedade”. Outros jovens mencionaram também que como fator negativo o programa desencadeia “cansaço e muito stress”, “extressa”, “dificuldade” e “as vezes istressa”, supostamente pelo número de atividades a serem realizadas, pontuadas e comprovadas.

PERCEPÇÕES DE CARÁTER NEGATIVO CONSTRUÍDAS PELOS JOVENS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM – 3	
Negativo	Cansaço e muito stress
Negativo	Extressa
Negativo	dificuldade
Negativo	as vezes istressa

**Quadro 4: Percepções dos beneficiários do Poupança Jovem 3**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

As ponderações de Mannheim (1982) acerca do controle primitivo auxiliam na reflexão de que o sentimento de obrigatoriedade revelado pelos jovens se opõe ao objetivo da formação de caráter protagônico, do engajamento autônomo e independente e da construção e assunção de habilidades das quais o jovem pode vir a necessitar na realidade social em que vive.

Neste sentido, Mannheim (1982, p. 155) argumenta que direcionamentos estruturados e organizados tendem a resultar em uma geração e apropriação de capacidades e habilidades que não podem ser “naturalmente adquiridas”, e que, portanto “é necessário saber com a maior exatidão possível em que espécie de mundo se espera que irá viver a nova geração”

<sup>15</sup> Os Eixos Estruturadores criados no ano 2012, também chamados “Nova Metodologia”, quando os jovens cursavam o 3º ano subdividem-se em 4 eixos estruturadores: Formação Cidadã, Formação Escolar, Formação Cultural e Formação Profissional. Segundo esta nova metodologia, devem ser cumpridos, obrigatoriamente pelos jovens inscritos, 70 pontos (sendo esta a pontuação mínima). Dos 70 pontos, 40 são obrigatórios em Atividades Individuais. Esses 40 pontos devem ser feitos obrigatoriamente, dividindo 10 pontos em cada Eixo Estruturador das Atividades Individuais. Todas as atividades devem ser documentadas e apresentadas ao educador, a fim de que ao término do ano após contabilizadas e alcançada a pontuação exigida o jovem possa receber o benefício pecuniário. Para consulta do material completo, disponível em: <http://www.poupancajovem.mg.gov.br/wp-content/uploads/2012/04/GUIA-DO-JOVEM.pdf>, acessado em 06 de agost. 2013.

para que se possa “despertar e cultivar no indivíduo todas aquelas habilidades de que ele provavelmente irá necessitar nesse ambiente.”

Esse controle racional sugerido pelo autor pode ser conduzido através de vários meios, ideologias e pretensões prévias do seu elaborador. A criação e operacionalização dessas formas de controle podem depender de qual objetivo se deseja alcançar, e a quem ou a que essas habilidades e capacidades estarão a serviço. Ele alerta ainda para a contextualização histórico-social em que os indivíduos se inserem, pois, segundo o sociólogo, a demanda desse ambiente orienta o “cultivo” das capacidades.

As formas de controle implicam diretamente na formação educativa de homens e mulheres, portanto é de suma importância que as diretrizes estruturadoras de determinados “projetos” utilizem o “controle” como via de emancipação crítico-reflexiva, política, cidadã e ética. Porém, a partir dessa discussão, indaga-se: Quem seriam as pessoas ou instituições mantenedoras do “controle”? Quais são suas ideologias? De que meios podem utilizar para a consecução dos seus objetivos? De que espécie de controle fazem uso?

## **2.2 Da educação às representações sociais: conceitos e dimensões**

A teoria de Mannheim (1982) apresenta alguns princípios basilares sobre educação. A partir desses conceitos e das reflexões apresentadas pode-se perceber a perpetuação das “inadequações formativo-educacionais e das formas primitivas de controle” de que se disse respeito. Ainda nessa perspectiva, Mannheim traz a expressão “educação artificial” e sobre ela argumenta:

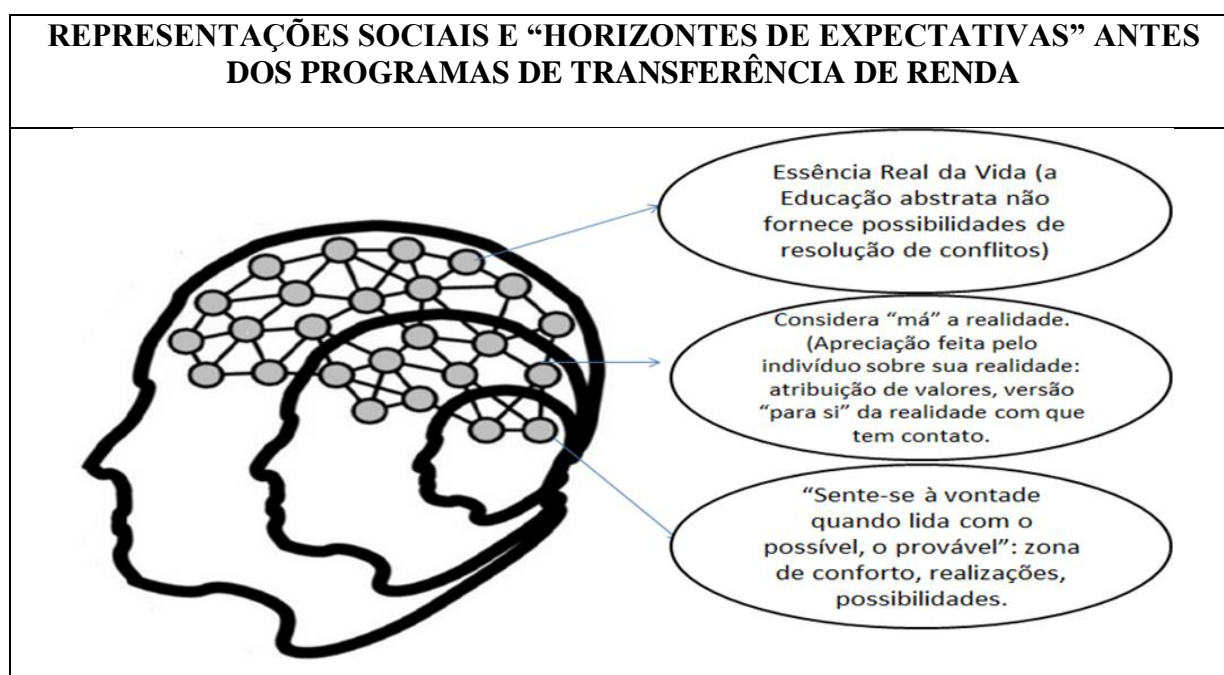
Os princípios educacionais divorciados da sociologia dispõem-se desde o início a produzir aquilo que Hegel chama de “infeliz estado de consciência” – “infeliz” porque as premissas demasiado elevadas, demasiado abstratas, transmitidas ao seu portador através da educação artificial, tornam-no incapaz de dominar os conflitos que constituem a real essência da vida; sua tendência é sentir-se à vontade apenas quando lida com o possível e o provável, considerando “má”, a *priori* toda a realidade (MANNHEIM, 1982, p.154).

Mannheim, ao se apoiar em uma das teses do filósofo de Jena, (Hegel), que diz respeito ao “infeliz estado de consciência”, revela vários elementos, que serão discutidos de maneira gradual. Em primeiro momento, ele explica que a adjetivação “infeliz” para referir-se à consciência justifica-se pelo fato de existir uma dissociação entre os conflitos que são

enfrentados na “real essência da vida” de um indivíduo, e a artificialidade de uma educação abstrata, que não o auxilia na resolução desses conflitos cotidianos.

Posteriormente, Mannheim afirma que “a tendência desse indivíduo é sentir-se à vontade apenas quando lida com o possível e o provável”. Nesse momento, pode-se questionar sobre o que seria possível e provável para o indivíduo, mas, pode-se inferir que se trata de uma realidade que para o sujeito seria palatável, de possibilidades concretas de enfrentamentos que surgem no seu cotidiano, e dos prováveis ou “reais” subsídios que terão.

Ao concluir pondera “considerando “má”, a *priori* toda a realidade”, que segundo o pensamento de Mannheim significa que, para o indivíduo, se as ideias não apresentam finalidades operacionais, elas tendem a não possuírem utilidade, então, eles se refugiam nos cenários das possibilidades, realizações, compensações e respostas, e passam a contemplar sua realidade como algo que é ruim. Para melhor visualização:



**Figura 3: Representações Sociais e “Horizontes de Expectativas”**  
 Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Para Mannheim, a educação abstrata refere-se à educação institucionalizada, em que o indivíduo passa a sua infância, adolescência e juventude. Segundo o autor esta forma de educar é caracterizada como “artificial” pelo repasse de informações “demasiado elevadas”, ou seja, dissonantes da realidade cotidiana do indivíduo, que não o oferecem capacidades ou habilidades suficientes para lidar com os conflitos de caráter material e imaterial que experienciam em diferentes tempos e espaços de suas vidas.

Diante desta leitura, infere-se que um jovem que tenha sido assistido durante todos os anos de sua vida pela educação abstrata, possivelmente não será portador de uma formação humana que lhe possibilite lidar com determinados conflitos de forma autônoma, com discernimento e capacidade reflexiva.

Essa reflexão proposta por Mannheim pode auxiliar na compreensão de alguns aspectos que estruturam os programas sociais de transferência de renda. As políticas sócio assistenciais, através dos seus Programas, tendem a encontrar um público inserido em cenários de vulnerabilidade material e imaterial, assistidos em maioria, certamente, em sua formação educacional, por essa “educação abstrata”.

De forma específica, em se tratando da realidade familiar dos jovens beneficiários do P.P.J, sobretudo daquelas famílias e jovens que vivem em situação de vulnerabilidade material e imaterial, têm-se algumas falas de gestores e assistentes de campo que fizeram alguns relatos a partir das suas experiências com o P.P.J na cidade de Montes Claros:

*“E outro fator assim... que eu pude observar e que mui... assim... que eu fiquei estarecido... foi a questão é::: que chegou na minha mesa um dia... lá na secretaria... **TRÊS caixas box de papelão...** e::: chegaram... o coordenador mandou me entregar e tal... e falou assim... isso aqui é prá se resolver no ministério público... eu tomei um susto com aquilo... falei... ministério público?... um programa de que que isso? aí na hora que eu fui ver era um cadastro dos **alunos que não tinham pai nem mãe... não tinham... alguns não tinham certidão de nascimento... outro não tinha documentação nenhuma... ou o pai faleceu ou abandonou...ou a mãe também vice-versa ou coisa nesse sentido...e ele tá sendo criado por uma avó pelo um tio... ou por um vizinho que ficou com dó e pegou prá criar[...]dentro da casa dele ele num tem um pai... num tem uma mãe... num tem ninguém prá dar um direcionamento... [...] se você não moldar com qualidade a cabeça de uma pessoa prá todo momento ela entender que precisa melhorar de vida e como essa melhora de vida que tem que ser colocada ele pode conduzir prá caminhos que não são bons[...] então eu vi que o problema maior... a gênese do **problema maior tá dentro da casa das pessoas [...] dentro da casa a situação é muito difícil... é lastimável a valoração do dinheiro... do capital é uma coisa absurda... então... assim... é complexo...**” (José, 35 anos)***

Na fala deste gestor (José, 35 anos) ele relata sobre problemas burocráticos que ocorreram no P.P.J e que demonstraram as demandas e os conflitos pelos quais muitos dos jovens beneficiários do programa passavam. Menciona, por exemplo, os casos de ausência da figura ora paterna, ora materna, por morte ou abandono, a falta de documentos de identificação e a não existência de pessoas no núcleo familiar que possam auxiliar o processo formativo destes jovens.

Diante deste contexto, convida-se a refletir que a sociedade contemporânea ainda resguarda muitas valias da tradição, como por exemplo a estrutura familiar composta pela presença do pai e da mãe, logo o indivíduo que não partilha desta realidade pode apresentar

carências que não sejam supridas por quaisquer outros acompanhamentos parentais e, talvez, em toda a sua trajetória este jovem não tenha sido oportunizado a dar enfoque ou auxílio a estas áreas de sua vida. Em consonância com a fala do gestor, acrescenta a assistente de campo (Joana, 32 anos):

*“Muitos não sabiam nem quem era o pai e nós precisávamos do nome do pai pra fazer adesão... a gente descobre que aquele jovem que às vezes conhece a mãe mas mora com a avó porque a mãe mora em outra cidade ou tem outra família...[...] e são dificuldades que geram instabilidade emocional no jovem.. [...]Chegava também o menino a:::::::::: porque eu vou comprar uma boca... eu vou pegar esse dinheiro eu vou comprar uma moto... eu vou pegar esse dinheiro e vou dar pro meu pai porque meu pai tá precisando... prá fazer a reforma lá em casa...[...]se você pegar a nossa geração... o que a gente levava pra escola é o que a gente aprendia dentro de casa... HOJE EU VIA MUITAS VEZES OS EDUCADORES QUE TRABALHAVAM COMIGO O QUE ELES PASSAVAM PARA OS ALUNOS ERA MUITAS VEZES O BÁSICO PORQUE ALUNOS NÃO TINHAM FORMAÇÃO...ELES NÃO TINHAM ISSO DE CASA... sabe? Noções assim básicas das coisas... sabe? Noções de tudo tudotudotudo... [...] e eles não aprendem isso...eles não trazem na bagagem... isso não é educação que eles receberam em casa... então eu acho que se perde muito nesse sentido... no sentido de buscarem esses valores... família hoje já tá muito difícil... nos jovens de hoje a gente vê uma carência a gente vê uma... uma...uma uma desvinculação da própria família imeen::::::::::sas...” (Joana, 32 anos)*

Há ainda a questão da vulnerabilidade financeira, do caso de jovens que pretendiam e pretendem repassar o benefício pecuniário para os pais devido à necessidade material e conclui a fala dizendo: *“hoje a gente vê uma carência a gente vê uma... uma...uma uma desvinculação da própria família imen::::::::::sas...”*. Este trecho evidencia que para além das carências financeiras os jovens vivenciam carências afetivas, que nas palavras dela, trazem instabilidade emocional.

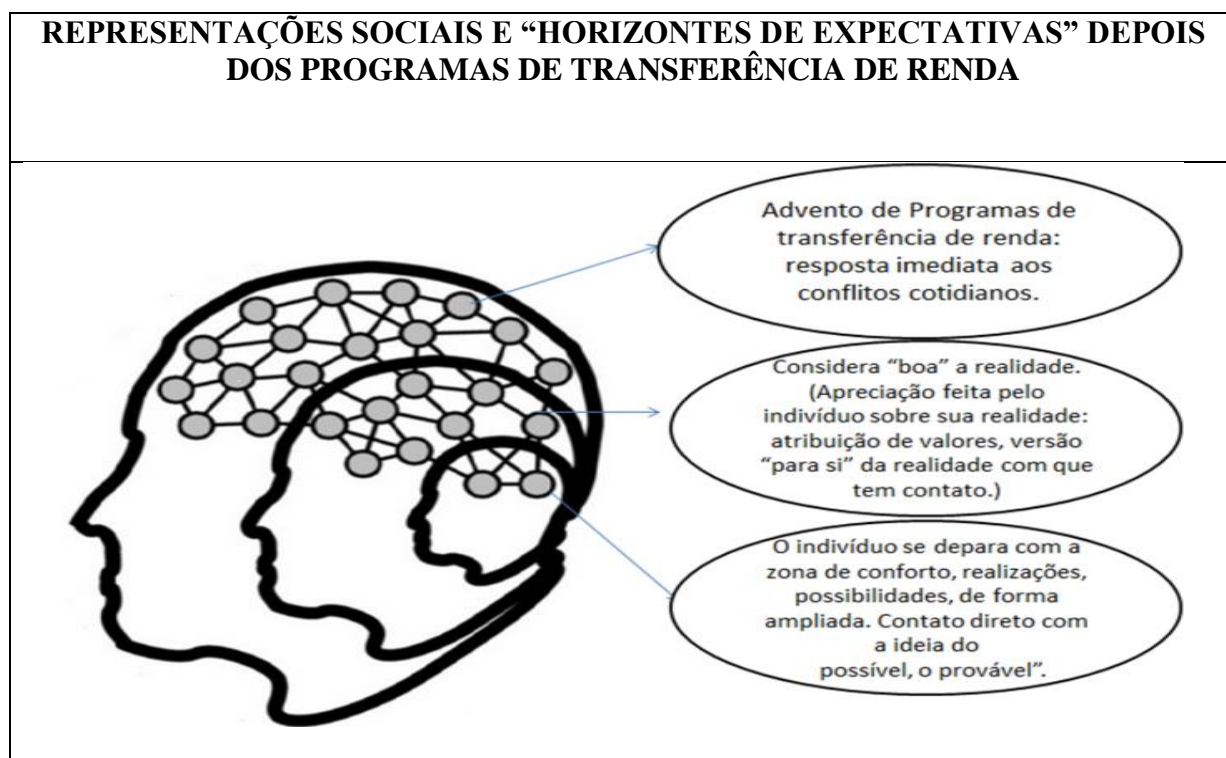
A desvinculação da família não se restringe unicamente a ausência física do pai e da mãe, a perda pela morte ou pelo abandono, mas também se traduz no enfraquecimento das relações domiciliares, pela não existência do diálogo entre pais ou responsáveis e seus filhos, pela ausência afetiva de pais e mães que estão fisicamente presentes, pela confinação do tempo ao trabalho e pelas horas consumidas pelo jovem diante do computador, dentre outros fatores.

Famílias e indivíduos que tendem a ansiar por medidas imediatas que possam ir ao encontro de suas necessidades concretas e simbólicas. Neste caso, nos programas sociais de transferência de renda pode-se notar a presença de um discurso que veicula: “o rompimento com a pobreza”, “a quebra dos ciclos de vulnerabilidade”, “a retirada das zonas de precarização”, “a emancipação”, “a formação humana através de temas transversais com o acompanhamento de educadores e palestrantes, entre outros fatores”.

Com esse discurso ampliam o “horizonte de expectativas” daqueles que serão os beneficiados, e o fazem, através de benefícios financeiros, de educação humana, formações técnico- profissionais, civilizatórias, moralizantes, atividades culturais, de lazer e esporte. De forma sucinta, promovem a dinamização do programa em torno do que é realizável, provável, possível, acessível, ainda que não o seja.

Dessa maneira, parece que em contraponto à abstração educacional, se instaura, no pensamento dos indivíduos, um mundo de possibilidades reais que subsidiarão o domínio dos seus conflitos.

Em se tratando dos programas de transferência de renda, a figura anterior seria representada da seguinte maneira:



**Figura 4: Representações Sociais e “Horizontes de Expectativas” (Depois)**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

Quando comparadas as duas figuras nota-se que *a priori* elas demonstram os antagonismos entre a educação e os programas de transferência de renda. Se por um lado a educação institucionalizada não fornece possibilidades para a resolução de conflitos, os programas se apresentam como resposta imediata à demanda cotidiana.

Em relação à primeira, a versão que o indivíduo tende a fazer para si é de que sua realidade é “má”, pois nota que a assimilação de determinados conhecimentos (educação



abstrata) não corresponde às suas expectativas, ou seja, não o auxiliam na resolução de seus conflitos cotidianos, enquanto, em se tratando dos programas, a realidade seria considerada “boa” por ser uma resposta às suas necessidades imediatas e, de certa forma um ambiente de conforto em que suas carências seriam amenizadas ou compensadas.

Por fim, infere-se que, se em um primeiro momento, os indivíduos assistidos se deparam com seus horizontes de expectativas reduzidos, com a não oferta dos benefícios, em aspectos gerais, com o advento do Programa, possivelmente o benefício pecuniário, as atividades moralizantes, civilizatórias, culturais e esportivas, as formações humanas e os cursos tendem a ser percebidos como uma expansão ou ampliação do horizonte de expectativas (ambiente de realizações, de compensação de carências materiais e imateriais).

A expansão do horizonte de expectativas, a maneira como as ideias passam a ser veiculadas, pela ótica de Mannheim, são definidas da seguinte maneira:

O verdadeiro significado e função da “ideia” é levar a realidade à frente, a um estágio além de si mesma; mas semelhante “consciência idealista” artificialmente cultivada leva, em vez disso, a um segundo “mundo ideal” na medida em que possui qualquer relação com o presente histórico e social concreto, na verdade apenas existe para ocultar a realidade inconquistada do mundo “primário” e afastar-nos do autêntico idealismo, atirando-nos em seu perigoso oposto, o romantismo (MANNHEIM, 1982, p. 155).

Este trecho esclarece que a função da ideia é conduzir a realidade a um patamar diferenciado, mas, que não consista em uma fuga de si mesma, que não seja substituída por um espaço de idealizações, “artificialmente cultivado”, criado para a alienação dos indivíduos envolvidos nesse contexto.

Segundo o autor, esse cenário é uma espécie de “mundo ideal”, por assim dizer, das possibilidades, das realizações, da emancipação, onde, por conseguinte, concentram-se as paixões e interesses, mas, que na verdade, seria apenas para “ocultar a realidade inconquistada do mundo ‘primário’”, ou seja, distorcer a origem dos problemas que implicaram na não conquista das realidades, antes almejadas.

Acresce que ao ocultar a realidade inconquistada, a não possibilidade da resolução de conflitos, essas ideias distam o indivíduo do “autêntico idealismo” e o conduz ao “romantismo”, de uma suposta “realidade” romanceada pelo lúdico, pelo onírico, pelos sonhos possíveis do mundo ideal criado, todavia, tratam-se de ideias que “[...] são espúrias e fadadas à deterioração” (MANNHEIM, 1982, p. 155).

Vejam-se, as apreciações e valorações que o indivíduo passa a fazer assumem uma nova dimensão. Ainda que, a realidade do “mundo primário” não seja modificada, os valores

e atribuições feitos podem se alterar, justamente pelo fato de que ao trazerem seus horizontes de expectativas a uma realidade romanceada, ou “mundo ideal”, as ideias trabalhadas nesse mundo podem interferir na versão de “realidade” que cada indivíduo faz para si.

Em tópicos anteriores, mencionou-se o conceito de representações sociais, de Serge Moscovici (2011), que parece ter similaridades ao de “mundo ideal” ou “romantismo”, proposto por Mannheim (1982). Também, em certos momentos, mencionou-se a respeito da “apreciação” ou “versão para si” que os indivíduos faziam da sua realidade. Essa versão da realidade é chamada por Moscovici (2011) de “representações”, portanto, pode-se notar que esses conceitos são complementares. Nesse contexto, postula Gerard Duveen *in* Moscovici (2011) sobre representações sociais:

Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (DUVEEN *in* MOSCOVICI, p. 08, 2011).

Gerard Duveen esclarece nessa citação que as representações sociais são construídas, reconstruídas e veiculadas através das mais diversas formas de comunicação humana, e, ao mesmo tempo em que são produzidas e sustentadas por essas relações interacionais, promovem vínculo entre os indivíduos. As versões, apreciações e interpretações que são feitas pelos indivíduos sobre uma determinada situação, coisa ou pessoa não estão alienadas do mundo concreto em que estes estão inseridos, mas, ao contrário, são elementos constitutivos dessa realidade.

Essas representações surgem e se estruturam a partir de como os indivíduos constituem a sua formação identitária e partilham as mais diversas formas, expressões e manifestações dos contextos culturais, econômicos, sociais, religiosos e ideológicos. Pode-se dizer, neste caso, sobre a maneira como o conhecimento é produzido, em outros termos, como as pessoas lidam com aquilo que é cognoscível, como o assimilam, como o interpretam e constroem em coletividade determinados valores. Ainda para Duveen:

O conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. (DUVEEN *in* MOSCOVICI, p. 08/09, 2011)

O autor argumenta que o conhecimento não se dissocia “dos interesses humanos, das necessidades e desejos”, dessa forma, a tendência é de que uma determinada assimilação ou interpretação da realidade seja construída em benefício e resposta aos interesses da formação identitária e das particularidades do indivíduo (HONNETH, 2001). De maneira sintética, o conhecimento emerge das paixões humanas e, desta forma, “nunca é desinteressado; ao contrário, é sempre produto de um grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos” (DUVEEN *in* MOSCOVICI, p. 08/09, 2011).

Duveen esclarece que existem vários elementos subjetivos e intersubjetivos que se associam diretamente com a produção de conhecimento. Sendo assim, a interferência das paixões humanas, dos desejos e interesses são indicadores de que embora as representações sociais tenham sua origem na realidade social, são apenas interpretações, versões, assimilações e formas de percepção construídas, ora individualmente, ora em instância coletiva, seja como forma de referenciação da identidade particular de cada ator social ou uma expressão da identidade generalizada (HONNETH, 2001).

Muitas representações que são construídas e valores que são atribuídos a determinadas coisas, situações e pessoas podem ser movidas por paixões e interesses que estão incutidos no cerne de cada representação da realidade. Sobretudo, paixões e interesses que são intensificados a partir do momento em que estão arraigados no desejo de uma coletividade, nas palavras de Duveen: “produto dum grupo específico de pessoas, que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos”. Logo, dependendo da relação de sentimentos que estão imbricados na construção de uma determinada representação social, tendem a ser potencializados elementos positivos e negligenciados os negativos, ou vice-versa.

A intensidade bem como a frequência dos valores que são atribuídos são resultados de processos relacionais que constroem paulatinamente suas formas de interpretação da realidade. Na medida em que as atribuições alcançam a legitimação de verdade absoluta para um determinado grupo a tendência é de que tenha a adesão contínua de mais indivíduos.

A coletividade e as oportunidades grupais criam e veiculam representações e identidades que se solidificam a cada encontro, seja ele formalizado ou não, se enrijecem no processo comunicativo cotidiano, nos gestos e nas mais diversas produções enunciativas. Elas são referentes, ao mesmo tempo a todos os elementos simbólicos que se uniram e resultaram em sua estruturação e à *práxis* societal que por sua vez produziu esses elementos. Nas palavras de Duveen:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância [...] (DUVEEN *in* MOSCOVICI, p. 10, 2011).

Nesse sentido, o indivíduo atribui um determinado valor a algo, alguma coisa ou a alguém e esses atributos, para ele, passam a simbolizar e ser um referencial direto de quem ou de que se diz respeito, por isso se pode dizer que a representação corresponde à substância simbólica que entra em sua elaboração.

Sob outro prisma, pode-se perceber que os valores, as interpretações e as formas de assimilação emergem de um contexto específico, em que são instaurados, reproduzidos e, muitas vezes, legitimados. Dessa maneira contextos diferentes e condições específicas podem resultar em formas representacionais diferenciadas, como argumenta Duveen: “[...] as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente” (DUVEEN *in* MOSCOVICI, p. 16, 2011).

A partir dessa citação pode-se inferir que as representações sociais estão condicionadas ao contexto social, cultural, econômico, ideológico e religioso, nos quais são geradas condições específicas em que vivem os indivíduos, os grupos e as classes, produtores e multiplicadores das representações.

Assim, pessoas ou grupos que vivem em contextos distintos tendem a assimilar a sua realidade ou a realidade do outro de forma diferenciada. As “condições de vida social”, referidas pelo autor podem ser de ordem cognitiva ou material, e, as distintas maneiras de apropriação destas realidades tendem a resultar em diferentes formas de apreciação, interpretação e assimilação.

Os beneficiários de programas de transferência de renda, por exemplo, por se apropriarem de bens materiais e imateriais de formas quanti e qualitativamente diferenciadas quando comparados a estratos privilegiados socialmente, tendem a representar sua realidade de maneiras distintas.

Como foi discutido aqui, as representações sociais não estão desprovidas dos interesses que as originaram, bem como das paixões, dos idealismos, das instâncias que tangem ao lúdico, ao sonho, e à esperança. E, se os programas representam para esses grupos uma resposta imediata aos seus anseios, possivelmente, construirão sobre eles, representações positivas.

Dependendo das formas como as relações se intensificam, as representações construídas se potencializam, cristalizam e tendem a ser legitimadas como verdade. Os valores que passam a ser atribuídos podem descrever não somente o que um determinado programa representou ou representa para certos grupos e indivíduos, mas, sobretudo, quem são estes indivíduos, por que construíram aqueles valores e não outros, o que gerou uma determinada teia de significações em detrimento de outra?

No processo de construção de uma representação social os indivíduos passam a assimilar uma determinada pessoa, objeto, situação a partir dos conhecimentos, vivências, experiências e crenças prévias que possui. No campo das representações sociais este procedimento implica na tentativa de tornar familiar aquilo que é estranho. Para Duveen:

“o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar, ou a própria não familiaridade, familiar [...] A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação [...] através do qual o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar. Mas a mesma operação que constrói um objeto dessa maneira é também constitutiva do sujeito [...] as representações sociais emergem não apenas como o um modo de compreender um objeto particular mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade (DUVEEN *in* MOSCOVICI, 2011, p. 20/21).

Esta atividade, por um lado, é uma via que tende a facilitar a assimilação, mas por outro passa a se restringir aos conhecimentos, vivências e experiências portadas pelo indivíduo. Pode-se dizer a respeito de uma visão fragmentada, em que o desconhecido passa instantaneamente a fazer parte do “nosso mundo familiar”. Porém, o mesmo princípio que estrutura o objeto é constitutivo do sujeito, ou seja, as representações que emergem de um contexto correspondem à capacidade de interpretação e conceituação de um grupo e por assim dizer, de sua formação identitária.

Em se tratando de pessoas comuns em suas vivências cotidianas, as realidades que são partilhadas e os “conceitos” que passam a assumir formas e ganhar espaço nas ações e intervenções entre indivíduos podem perder em teor crítico-reflexivo, se pautadas e apropriadas pelo princípio da familiaridade. Para se melhor compreender o que se tem dito é preciso notar alguns aspectos preponderantes.

Primeiro, que a educação institucional discutida no tópico anterior, segundo os autores mencionados, é uma educação abstrata, sem ênfase na crítica, o que tende a não corresponder à educação “emancipatória”, política, crítica e reflexiva do indivíduo. Assistidos por esta educação em toda a sua história, determinados grupos construíram maneiras específicas de

lidar com o conhecimento, com sua assimilação e estruturação. Pode-se dizer neste caso de uma precarização crítica.

Segundo, o contexto econômico em que convivem os beneficiados por um determinado programa de transferência de renda dita uma expansão das possibilidades de consecução dos bens escassos na sociedade, leia-se bens materiais e imateriais, como argumenta Souza (2010). Terceiro, as ideologias retratadas pela mídia televisada e escrita, diversas propagandas dentre outros meios informativos constroem potencialmente estereótipos positivos em torno dos programas de transferência de renda.

Nesse cenário as estruturas psíquicas fixas ou esquemas dos indivíduos são estruturados a partir dessas especificidades e, quando se deparam com algo que se apresenta, simultaneamente, o assimilam pelo princípio da familiaridade, das semelhanças, das diferenças, através das rupturas e continuidades. O princípio da familiaridade é regido pelos preceitos educativos, econômicos, ideológicos, religiosos, culturais e, a partir dessas realidades o indivíduo força uma familiarização imediata do que é novo a fim de que o que foi conhecido logo seja assimilado e acomodado. Esse procedimento transmite ao indivíduo a sensação de controle da situação, das informações, o sentimento do “objeto” como sua propriedade.

A estabilidade conceitual do indivíduo é também orientada pelas suas paixões e interesses, logo, se ele entende que aquele programa será bom para ele, para suas necessidades e corresponderá às demandas cotidianas, então, aquele programa tende a ser interpretado de forma positiva, suas atribuições e valores possivelmente em grande parte se situarão em campos de satisfação. Mas por que ele entende que será bom para ele? Por que ele constrói essa representação e não outra?

A partir das ponderações de Mannheim pode-se inferir que a “sensação” de expansão dos horizontes de expectativas, bem como os benefícios que serão oferecidos correspondem, em um primeiro momento aos anseios emergenciais desse público. Por outro lado, ele constrói essa representação e não outra porque os benefícios parecem estimular o sentimento de correspondência, de possibilidades e conforto, além de serem condizentes aos interesses mais íntimos incutidos nos indivíduos.

Certamente, neste contexto não se podem generalizar as realidades, nem tampouco negar os benefícios e as contribuições efetivadas pelos programas de transferência de renda, pois neste estudo se reconhece as valias de tais políticas. Porém, constatam-se nesses programas formas de estruturação e regulamentação, ainda primitivas, como condutas éticas e atividades sócio-educativas norteadas por condicionalidades, as coerções, a ênfase ao

benefício pecuniário em detrimento da secundarização do conhecimento, a adequação dos indivíduos em determinados moldes e parâmetros, como salienta Mannheim. A ênfase e a supervalorização do benefício pecuniário foram ressaltadas na fala dos jovens e familiares dos beneficiários, como se pode verificar:

*“Quando eu penso no poupança jovem eu só penso nos três mil... (risos)... eu só penso no dinheiro... no lado financeiro do programa”...(Ketlin, 19 anos)*

*“... eu achei que era só... tipo assim... que num ia dar certo e tal... eu nem dava muita atenção prá isso não... aí depois... foi-se um tempo... aí eu fui ven que era um projeto sério e tal que TAVA MÊS PAGANU OS ALUNO CERTIM [...]... no início eu pensava que era muito bom... mas agora que eu já formei já... só esperanu...” (Robson, 19 anos)*

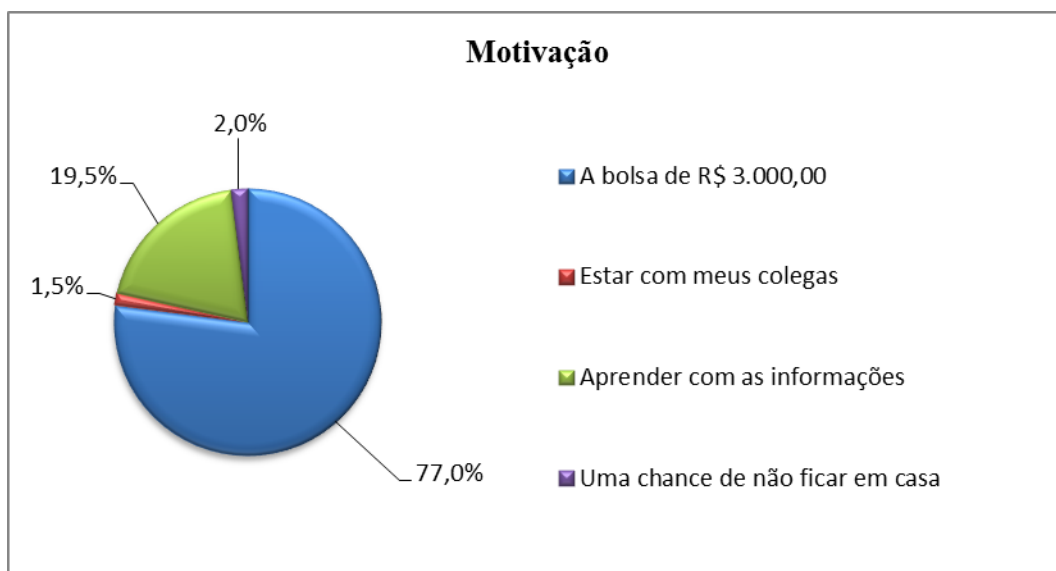
*“Eu vou falar que a poupança jovem não foi legal não... porque não recebeu os três mil reais até hoje...” (Lindaura, 54anos)*

Uma das jovens entrevistadas menciona que quando pensa no P.P.J estabelece um vínculo direto com a questão do benefício financeiro, um outro diz que percebeu que o programa era algo sério porque cumpriu com a promessa do pagamento da bolsa, mas logo coloca uma objeção *“no início eu pensava que era muito bom, mas agora que eu já formei já, só esperanu”*. Esta fala se deve ao fato de que os jovens que se formaram no programa no ano de 2012 ainda não receberam a bolsa, por isso a utilização da conjunção adversativa “mas”, “antes o programa era sério porque pagava a bolsa como prometido, agora não é mais porque ainda não pagou a bolsa”. E a fala de uma das mães dos beneficiários que não aprovou o programa pelo mesmo motivo.

Logo estes posicionamentos parecem ser indícios de que estes beneficiários atribuíram centralidade ao benefício financeiro porque por um lado experimentam uma realidade material vulnerável em que este valor seria muito significativo e por outro devido ao fato de que a orientação que se dava era de que os assistentes de campo instruísem aos educadores a coagir os jovens através do dinheiro, como se nota na fala de uma das assistentes de campo:

*“A bolsa era... da gerência prá mim era... foca na bolsa... fala que se ele não for ele vai perder o dinheiro... porque se você falar que ele vai perder o curso de inglês ele não vai ligar... aí... a minha relação com as pessoas que eu trabalhava na época era... fale da bolsa... foque na bolsa... [...] o dinheiro era o que chamava atenção não tinha jeito...sim... 100% dinheiro... e nessa segunda versão a mesma coisa...o foco era o dinheiro...” (Joana, 32 anos)*

Neste trecho, a assistente de campo ressalta a relevância que o dinheiro assumiu no programa. Ela afirma que tanto na primeira, quanto na segunda gestão o que assumia centralidade era o dinheiro, como se pode ler na fala: “*e nessa segunda versão a mesma coisa...o foco era o dinheiro...*”. Faz-se viável uma reflexão de Peter Berger em que ele pondera que, em determinados sistemas de controle, em que o indivíduo precisa cumprir regras, regulamentações e atividades, a forma mais eficaz de manter o cumprimento da obrigatoriedade é a sanção financeira. Durante as entrevistas, em grande medida as respostas de “positividade” eram referenciadas tendo como centralidade o benefício pecuniário, a bolsa de R\$ 3.000,00. A respeito das motivações a participar do P.P.J os jovens responderam:



**Gráfico 1: Motivação**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

O mundo concreto em que estes indivíduos se inserem, somados ao interesse por oportunidades e possibilidades, ao desejo de melhoria de vida parece ter influenciado diretamente no que se refere aqui como “maior motivação”. Nos cenários de desigualdade social em que estes jovens e suas famílias se inserem, a precariedade e as rendas insuficientes são realidades em que o benefício financeiro; muito mais que a representação de uma motivação para frequentar o programa, torna-se uma resposta às necessidades cotidianas demandadas por estes indivíduos. Como se pode perceber na fala destes dois entrevistados: “*Lá em casa tudo é mãe...então eu acho que vou dar prá mãe...*” (Roberta, 19 anos) [...] *É um dinheiro que ajuda... três mil reais é um dinheiro que acaba rápido... mas ajuda bastante* (Nayara, 19 anos), “*A situação aqui em casa nunca foi boa*” (Robson, 19 anos).



Percebe-se que se trata de tipos de jovens, em situações e projetos específicos, o que implica que indivíduos sob outros contextos históricos, sociais, culturais e econômicos poderiam construir outras representações advindas de tantas outras motivações.

Neste sentido, a bolsa de R\$ 3.000,00 torna-se imprescindível e outros aspectos parecem não ser tão centrais como esse dado.

Quando abordadas em instâncias coletivas, as representações sociais são reproduzidas e multiplicadas pelos sujeitos que interagem em determinados tempos e espaços.

Por isso, Moscovici descreve as representações como uma teia de versões conceituais que originam um “macroconceito”, em que os sujeitos tornam-se “assujeitados” tanto aos conceitos de outros como às convenções sociais. Assim, as coisas passam a ser contempladas de uma forma ao invés de outra e os interesses por ganho, por oportunidades, por crescimento imbricados nessas relações são partilhados. Como salienta Moscovici:

Em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo através de ideias específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar os outros, a estabelecer certa maneira de criar sentido, de tal modo que as coisas são vistas *desta* maneira em vez *daquela*. Sempre que um conhecimento é expresso, é por determinada razão; ele nunca é desprovido de interesse (MOSCOVICI, 2011, p. 28).

Como se percebe, para Moscovici, o conhecimento e o interesse são elementos interdependentes, em que ambos se condicionam mutuamente. Pode-se dizer que os interesses, as vontades, desejos e o conhecimento cooperam dialeticamente para o repasse, transmissão, dinamização, assimilação, interpretação e construção das versões da realidade ou representações.

Esta dialética, entretanto, evidencia as limitações quando se percebe que a versão construída consiste em uma interpretação da realidade guiada por motivações específicas, seja a nível individual ou coletivo, que não conseguindo apreender o todo, esboça uma atribuição fragmentada da realidade. Nesse sentido o autor argumenta que: “nós não estamos conscientes de algumas coisas bastante óbvias; de que nós não conseguimos ver o que está diante de nossos olhos. É como se nosso olhar ou nossa percepção estivessem eclipsados” (MOSCOVICI, 2011, p. 30).

Para o autor, quando o indivíduo familiariza uma coisa, situação, objeto ou pessoa formula conceitos parciais que dão visibilidade a algumas características enquanto invisibiliza outras. Segundo Moscovici, este fato se deve “a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas

visíveis e outras invisíveis.” (MOSCOVICI, 2011, p. 30). Nessa linha de raciocínio pode-se verificar que representações sociais podem ocultar outras versões da realidade, mas isso não implica que elas inexistam. Ao contrário, existem, mas não foram apreendidas por motivos específicos, referentes a cada grupo em sua interação social.

Logo, outras interpretações ou representações são passíveis de serem construídas, mas não o são porque tanto o sistema cognitivo quanto a percepção estão condicionados a convenções e atribuições de valores preestabelecidos, construídos e partilhados socialmente, em outros termos, “no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos estão ajustados.” (MOSCOVICI, 2011, p. 32).

A partir desta discussão é possível inferir que diante dos benefícios que serão supostamente concedidos pelos programas de transferência de renda e da sensação de alargamento dos horizontes de expectativas os beneficiários tendam a construir determinadas representações dessa realidade, positivas, como já discutido, enquanto se ocultam e invisibilizam outras.

Como por exemplo; serem persuadidos por condicionalidades em troca dos benefícios tanto financeiros como formativos; qualificarem um programa com excelência ainda que ele não tenha cumprido os compromissos firmados. Não observar que suas ações são orientadas por um sistema de coerção que padroniza condutas e formações úteis ao Estado e a sua interface elitista; construir a sensibilização e a responsabilização protagônica através de prática de ações comunitárias que possam servir como paliativo às constantes negligências estatais; dentre outras.

Nestes casos, Moscovici pondera que essas percepções são peculiares a uma visão que não possui instrumentos científicos e que, portanto, se flexibiliza às informações que são repassadas, que por vez estão alicerçadas em representações previamente construídas. Por exemplo, os manuais informativos dos programas de transferência de renda, como o Poupança Jovem, descrevem o modelo institucional, ideal desses programas, sem considerar suas imperfeições, os problemas operacionais, logísticos e de execução como um todo. Assim, a elaboração enunciativa desses materiais está imbuída na propagação de um amálgama de representações hegemônicas.

Quando estes manuais oficiais são repassados aos CRAS, aos agentes, às secretarias e órgãos executores aquela linguagem ou ideia modelo permanece, mas passa pela adaptação representacional de quem a lê, de quem a transmite, por conseguinte, ao transmitir aos beneficiários a essência ideal “romanceada” daquele conteúdo permanece e se estende ao

arcabouço representativo dos assistidos. Por isso, pode-se dizer que o que o beneficiário assimila é a representação, da representação, da representação superimpostas socialmente e assim sucessivamente. Nas palavras de Moscovici:

Como pessoas comuns, sem o benefício dos instrumentos científicos, tendemos a considerar e analisar o mundo de uma maneira semelhante; especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social. Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações “superimpostas” aos objetos e às pessoas que lhes dão certa vaguidade e as fazem parcialmente inacessíveis. Quando contemplamos esses indivíduos e objetos, nossa predisposição genética herdada, as imagens e hábitos que nós já aprendemos, as suas recordações que nós preservamos e nossas categorias culturais, tudo isso se junta para fazê-las tais como as vemos. Assim, em última análise, elas são apenas um elemento de uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas, organizadas em uma determinada sequência (MOSCOVICI, 2011, p. 33).

Da citação acima pontua-se: “uma cadeia de reação de percepções, opiniões, noções e mesmo vidas”, em que, se pode inferir destas palavras que, o interesse do governo é de manter as pessoas sob tutela, dos órgãos e secretarias gestoras conseguir investimentos e repasse de verbas, o interesse dos agentes, assistentes, formadores e educadores, em grande medida, é de manter seu emprego e sua estabilidade na estrutura produtiva, dos beneficiados, em sua maioria, emancipar-se intelectual e economicamente. Nesse sentido, poder-se-á perceber que o que se formam são cadeias de percepções, cada qual movida por seus interesses específicos.

### **2.3 O discurso do protagonismo nos programas de transferência de renda para jovens no Brasil**

Nos tópicos anteriores foram feitas explicações a respeito dos programas de transferência de renda, das suas características comuns ainda que se direcionem a públicos diferenciados. Foram salientadas as formações técnicas, humanas de caráter moralizante e civilizatório e profissionalizantes, as atividades culturais, de esporte e lazer, a continuidade da trajetória escolar e o benefício pecuniário como formas de se dinamizar os programas em nome do que se tem chamado de “Protagonismo Juvenil”.

Neste tópico, no entanto, a discussão tratará especificamente dos programas de transferência de renda direcionados ao público jovem<sup>16</sup>, uma vez que o cenário de pesquisa deste estudo trata de um desses programas sociais, e desta faixa etária.

---

<sup>16</sup> Em linhas anteriores foi mencionado o trabalho de Sposito e Corrochano (1995), “A face oculta dos Programas de transferência de renda para jovens no Brasil”, pesquisa em que discutem sobre um projeto e dois

Sposito e Corrochano (2005) argumentam que nestes programas como o Poupança Jovem, bem como em outros não mencionados, há pelo menos duas representações para referenciar o jovem e sua conduta perante a sociedade. Por um lado, o indivíduo que ao mesmo tempo em que é acometido é também a origem de problemas sociais; por outro, um potencial “protagonista” do crescimento ou desenvolvimento da comunidade em que vive. Nas palavras das autoras:

Seguindo essa breve descrição, emergem duas representações em torno dos jovens: fonte e vítima de problemas sociais e, ao mesmo tempo, "protagonista" do desenvolvimento de sua "comunidade". Quanto à primeira imagem, trata-se de pensar projetos para aqueles considerados pouco integrados socialmente, sobretudo nas instituições mais tradicionais (família e escola), e por isso fortemente sujeitos ao risco social na perspectiva do projeto. (SPOSITO E CORROCHANO, 2005, p. 10)

A partir da citação pode-se inferir que esse discurso é utilizado como medida para que o Estado ganhe centralidade e notoriedade, enquanto instituição que assiste, que cuida das mazelas sociais, que se ocupa e se diz preocupar com os supostos “indicadores de vulnerabilidade”. Nesse contexto, o jovem transita por representações que partem da imagem de um transgressor, de um indivíduo inclinado à delinquência, e que, portanto, necessita de intervenções estatais, até a referência heroica, de protagonista do crescimento, de melhoria e de desenvolvimento social.

Miguel Arroyo (2010, p. 6), em sua análise “Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados”, aponta:

O único sujeito da ação será o Estado, suas políticas, suas instituições, e seus gestores que se propõem resolver as desigualdades. Enfatizam-se as desigualdades a corrigir e os deveres do Estado, mas se ignoram os sujeitos, indivíduos e coletivos produzidos como desiguais. A relação privilegiada será o Estado, políticas e instituições e a correção das desigualdades em abstrato. Sem rostos de sujeitos.

Esta citação menciona dois elementos relevantes para essa pesquisa, sendo eles “desigualdades em abstrato” e a expressão “sem rostos de sujeito”. Às desigualdades em abstrato cabe-nos a inferência de que se trata de um significante neutro, de realidades não portadoras de um valor real concreto, e a fala “sem rostos de sujeito” parece evidenciar a ausência do aspecto identitário e a falta do conhecimento da essência dos sujeitos assistidos pelas políticas.

De forma específica, em se tratando do programa que é cenário desta pesquisa, o Poupança Jovem, salienta-se que tem como base o discurso do “Protagonismo Juvenil”, do jovem promotor de mudanças, transformações e desenvolvimento na realidade sócio comunitária em que se insere.

Para que este protagonismo pudesse se evidenciar de forma imediata na sociedade, em 2011, o Estado regulamentou que o jovem precisaria cumprir uma “atividade protagônica” a cada ano do ensino médio. Esta atividade consiste em os sujeitos desenvolvessem coletivamente atividades de caráter sócio-comunitário. A partir de 2012, ano em que a pesquisa de campo deste estudo foi realizada, os jovens precisariam cumprir atividades relacionadas aos eixos cidadão, escolar, profissional e cultural.

Se resgatado o significado da origem do vocábulo “protagonismo” poder-se-á notar que este termo está intrinsecamente relacionado à ideia de inserção do indivíduo no espaço público como “lutador”, “competidor”, dotado de autonomia para a lida com os cenários de “luta” e conflitos sociais com os quais se depara em seu cotidiano. Logo, para que haja a promoção deste protagonismo, a *priori* o olhar se direciona ao sujeito, para os seus valores, atributos, experiências, memórias, inquietações, conflitos, vulnerabilidades materiais e simbólicas, das suas aptidões, dons, enfim para as particularidades da esfera identitária do “Ser” protagônico. Um dos gestores do Poupança Jovem, e também educador, a respeito da maneira como o programa Poupança Jovem difunde o protagonismo juvenil, apresenta a seguinte reflexão:

*[...] as políticas falam de protagonismo... protagonismo... tudo com ismo... mas no final...as atividades são todas engessadas... já vem desenhadas o que tem que ser feito... [...] agora falar que tá fazendo protagonismo social pintando duas paredes plotando outra parede e mandando os menino brincar de queimada e fazer uma palestra prá falar de coisa... não... isso aí não... cadê o protagonismo?... cê não deu liberdade ninguém de fazer escolha de nada não... a liberdade de escolha não foi dada em nenhum momento... prá ele melhorar a vida dele... assim... conforme ele quer seguir a vida... existe muito nos projetos sociais hoje DISCURSO... o discurso é muito afiado... o discurso do assistencialismo é muito afiado mas a resolutibilidade das coisas ao seu final... padece e quase chega a zero... (José, 35 anos)*

Neste discurso, o gestor evidencia que o foco das intervenções era na atividade em detrimento da formação da liberdade de escolha do jovem. Quando se pauta no genuíno protagonismo, a instância do ser tende a reger a esfera do fazer, o que pode implicar que a prioridade é da formação do sujeito em sua instância humana ao contrário da prevalência da atenção às atividades que por ele serão desempenhadas. As “atividades protagônicas”

poderiam ser, neste sentido, um convite à reflexão sobre o que é ser protagonista, o que o jovem poderia, a partir de uma adesão a este termo se propor de forma educativa a transformar em uma prática. A conduta ética, solidária e cidadã está para além das atividades propostas e desenvolvidas oficialmente.

Diante deste contexto, a fim de observar qual a representação ou interpretação os jovens construíram a respeito das “Atividades Protagônicas” desenvolvidas foi feito o seguinte questionamento: “O Programa Poupança Jovem exige que seja realizada uma atividade Protagônica por ano, em que você deve desenvolver alguma ação na sua comunidade, junto com seus colegas. Você se recorda de que atividades participou? Caso se recorde, quais foram? Estas atividades foram importantes para você?”. Destes jovens, 34% estão entre aqueles que, ou não se lembram ou confundiram a atividade protagônica com a dinamizadora (de lazer). Dos demais, 6% não responderam e 60% se recordaram e mencionaram as seguintes atividades:

<b>ATIVIDADES “PROTAGÔNICAS” MENCIONADAS PELOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM</b>	
Arrecadação de alimentos	Reforma da quadra escolar
Caminhada pela paz	Plantio na praça da igreja
Entrega de cesta básica	Visita à fundação Sara e abrigo de menores
Reciclagem	Caminhada em prol do meio ambiente
Doação de livros	Campanha do Agasalho
Passeatas em prol da doação de sangue	Visita ao abrigo de menores
Pintura do muro da escola	Coleta de óleo usado
Protesto contra DST’S	Mutirão de limpeza

**Quadro 5: Atividades Protagônicas**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

Quando os programas de transferência de renda confinam o significado do engajamento “protagonista” em atividades desta natureza tendem a construir uma ideia de que o “protagonismo”, a cidadania, a solidariedade e a responsabilidade social apenas se materializam em trabalhos voluntários de caráter sócio comunitário, ou no cumprimento de atividades cuja finalidade se traduz no acúmulo de pontos, que serão contabilizados pelo “educador”, para que o jovem tenha direito em receber o benefício pecuniário. O número de jovens que não se lembram da atividade chamada “Protagônica” somado àqueles que a

confundiram com a “Atividade Dinamizadora” podem ser indícios de que possivelmente os valores concernentes ao ser “protagônico” não tenham sido trabalhados de maneira a viabilizar a assimilação autônoma desta questão.

Claus Offe (1985, p. 276), em “Capitalismo Desorganizado”, pondera que tais políticas recebem críticas devido à:

[...] permissividade” o que [...] significa o fracasso em impor “obrigações cívicas” compulsórias para os receptores de seus benefícios e serviços [...] Tomadas em conjunto, essas virtudes cívicas compõem o que Mead chama “o cidadão competente” ou “operante” cuja criação ele prevê como uma função de um novo estilo de política social que operaria com meios educacionais e punições diretas para moldar os cidadãos segundo este modelo.

Desde os anos 1980, Offe (1985) pontua as atribuições dos programas governamentais, ou melhor, a formatação deles a partir da imposição de obrigações cívicas e moralizantes, somadas à aquisição da educação formal e das habilidades que possam moldar indivíduos “competentes”, “operantes” e úteis ao Estado, instituições e grupos de interesse. Obrigações e formações justificadas pelo discurso da necessidade de “formação” de atores protagônicos, atuantes no contexto sócio-comunitário em que se inserem.

As atividades “protagônicas” mencionadas não aparentam descentralizar o trabalho, antes reproduzem o discurso da supremacia da ação concreta de auxílio ao próximo, ao necessitado, àquele que precisa, em nome do que se tem chamado “Protagonismo Juvenil”. Ainda na opinião do gestor:

*[...] O problema é que assim... essa atividade do protagonismo associado ao jovem levar as coisas fica aquela história mais ou menos assim... eu FINJO que vejo que cê fez... cê finge que faz e no final tá tudo bom prá todo mundo... [...] eu não acredito que tenha mudança eu não acredito que tenha oportunidade do protagonismo não... (José, 35 anos)*

Neste posicionamento, o gestor além de demonstrar o descrédito de que o programa assegure algum tipo de protagonismo, traz a inferência de que tende a existir uma cumplicidade nesta ação porque no final “tá tudo bom prá todo mundo”. Em entrevista, o gestor faz uma alusão indireta ao benefício pecuniário. Por outro lado, pode-se observar a transição de uma realidade eminentemente política a um apelo imediato da realização de um trabalho concreto, assim o jovem pode vir a tornar-se um “fazedor de coisas”, um multiplicador de ações orientadas para um determinado fim. O gestor conclui:

*Eu acho que o protagonismo... a valorização do protagonismo poderia ser feito da seguinte forma... identificar primeiro as aptidões de cada um ao final do primeiro ano...ó aquele dali ele gosta de música... aquele dali gosta de mecânica de carro... aquele gosta de pintar... aquele gosta de contar piada... aquele ali é líder... olha lá procê ver ó... ele comanda a turma todinha... aí que que poderia ser... o músico ser direcionado prá atividade protagonista do conservatório que é do Estado... aquele que gosta de pintar ou aquela que gosta de pintar idem... da mesma forma...aquele que gosta de moto poderia fazer uma parceria com o SENAI prá encaixar lá na atividade protagônica dele lá... aquele que é líder de sala poderia ser encaminhado pra escola de legislativo da câmara parlamento jovem para ser uma futura liderança...formador de opinião... então isso sim é protagonismo... tem que descobrir as aptidões e o momento que nasce a aptidão e morre a aptidão é nesse momento realmente do ensino médio... cê pode direcionar a vida da pessoa toda...[...] a questão do protagonismo tá na defesa na distinção e na observação do foco... (José, 35 anos)*

Este momento poderia ter sido utilizado para que o jovem refletisse sobre o que representa para ele ser protagônico e o possibilitasse a realização contínua e processual de uma determinada ação a fim de que fosse algo que construísse sentido e significado para ele. O protagonismo se concretiza também a partir de uma adesão ao ser e, sobretudo, permanecer como prática contínua, de um determinado gesto, ação, pensamento, fala ou intervenção, pautada na autonomia e na liberdade consciente e reflexiva.

Denise Jodelet (1989), a este respeito, argumenta que a observação e apropriação das representações sociais, como do jovem “protagônico” ou “delinquente”, são factivelmente facilitadas em muitas ocasiões, pois “elas circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais ou espaciais” (JODELET, 1989, p. 01).

Jodelet (1989) também afirma que as representações são construídas, repassadas e assimiladas de pessoa a pessoa, de instituições à instituições, de órgãos a órgãos e todas imbricadas de interesses e motivações coletivas e particulares. Essas representações são reproduzidas e legitimadas a partir dos discursos e das mais variadas formas de comunicação e podem se tornar uma via de influência e manipulação social.

Jodelet esclarece que “as instâncias e ligações institucionais, as redes de comunicação mediáticas ou informais intervêm em sua elaboração, abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social”, que se tornam elementos preponderantes à construção representativa (JODELET, 1989, p. 04).

Dessa maneira, uma vez direcionadas e postas em reprodução, “essas representações formam um sistema e dão lugar a “teorias” espontâneas, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações [...]” (JODELET,



1989, p. 04). Por este motivo, Moscovici (2011) salienta que as representações se tornam para os indivíduos a única referência de “verdade” que eles possuem, ou nas palavras de Jodelet: “Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade” (JODELET, 1989, p. 04).

Antes Mannheim (1982, p. 155) afirmara que algumas interpretações são legitimadas “na medida em que possuem qualquer relação com o presente histórico e social concreto”. Em outros termos, por ínfima que seja a compatibilidade entre o que o Estado anuncia e a realidade concreta do indivíduo, se existir qualquer relação destas representações, seja de cunho individual ou coletivo com questões histórico-sociais em que o sujeito se insere, a tendência é de que ele se aproprie daquela informação como verdade legitimada.

Este raciocínio retoma o princípio da familiaridade que Moscovici apresenta na teoria das representações sociais, em que afirma que o indivíduo diante de algo que se apresenta, tende a se apropriar deste “conteúdo” por meio de assimilações proximais, em outros termos, através da relação que este conteúdo estabelece com sua realidade histórico social. Sposito e Corrochano (2005) acrescentam ainda a respeito da estrutura dos programas sociais voltados à juventude:

Embora nesses fragmentos se reconheça certo potencial juvenil, são visíveis seus limites: primeiramente, a ênfase em certos aspectos comportamentais - como se todo e qualquer jovem em qualquer momento histórico e social fosse naturalmente predisposto a provocar mudanças -; em segundo lugar, essa mudança será realizada apenas se o mundo adulto reconhecer e criar condições para isso, de onde se pode subentender a dificuldade do jovem em fazer-se ouvir e em agir por si só. Por fim, atribui ao jovem uma tarefa difícilíssima - a de transformar a sua "comunidade", em geral desprovida de equipamentos públicos e serviços que assegurem um mínimo de qualidade de vida (SPOSITO E CORROCHANO, 2005, p. 10/11).

Sposito e Corrochano (2005) argumentam que ainda que os jovens recebam motivações e sejam induzidos a práticas de protagonismo social, as condições do mundo concreto em que vivem podem não propiciar esta atuação. Também argumentam que a sociedade é, em geral, desprovida de equipamentos públicos e serviços que assegurem um mínimo de qualidade de vida. Assim, nesse contexto, mesmo que o jovem assuma a representação do protagonista, acaba por não encontrar subsídios ou possibilidades sociais ou uma estrutura que possibilite essas realizações.

Os discursos contínuos sobre superação, conquista, protagonismo e emancipação estão presentes desde a instauração dos programas de transferência de renda, momento em que os jovens fazem a adesão até o instante em que se conclui o percurso programático, visando a

formação de indivíduos “operantes”, ativos, provedores de trabalhos e executores de ações e atividades sócio comunitárias.

Todo este processo vem acompanhado de ações voltadas à comunidade, capacitações profissionalizantes, e formações humanas de caráter moralizante e civilizatório ministrada por determinados “formadores, agentes ou educadores sociais”, que são considerados eixos estruturadores do protagonismo juvenil. Esta ementa, de alguma maneira, pretende preparar o jovem para o engajamento no mercado de trabalho. Todavia esse “planejamento” apresenta fragilidades e limitações, como argumentam Sposito e Corrochano (2005), a partir da análise dos Programas Agente Jovem, o Programa Serviço Civil Voluntário e o Programa Bolsa Trabalho Renda:

O envolvimento em ações e capacitações voltadas para a "comunidade" ao lado da continuidade da trajetória escolar são as contrapartidas exigidas pelo recebimento da bolsa. De certo modo, espera-se que as capacitações também permitam ao jovem a preparação para algum tipo de inserção futura no mercado de trabalho. Ora, nem o número de horas destinadas às capacitações, nem o perfil dos profissionais que atuam junto aos jovens parecem garantir essa possibilidade (SPOSITO E CORROCHANO, 2005, pgs. 10/11).

As pesquisadoras verificaram que as horas disponibilizadas às capacitações são insuficientes, e o perfil dos profissionais que ministram essas formações “parecem não garantir” ao jovem a inserção no mercado<sup>17</sup>. Em suma, verifica-se que valores éticos, morais, de sensibilidade e cooperação com a comunidade em que estes indivíduos vivem são abordados à luz do benefício pecuniário, ou seja, “a bolsa”, o dinheiro passam a ganhar centralidade e tendem, portanto, a ser a maior motivação para o jovem em ser adepto a estes programas.

Ao benefício pecuniário também está atrelada a obrigatoriedade de se cumprir a trajetória educacional, o intuito de impedir a evasão escolar, mas, dessa forma, em que tipo de educação se formará o jovem? Com todas as condutas e formações voltadas ao benefício pecuniário, estipulam-se outras normas e regulamentações que não podem ser transgredidas sob peso de penalidades, dentre elas: advertência, expulsão e o não recebimento do dinheiro.

---

<sup>17</sup> Para melhor esclarecer esses argumentos Sposito e Corrochano (2005, pgs. 10/11) postulam que uma “avaliação realizada pelo Tribunal de Contas da União em trezentos municípios, no ano de 2004 (cf. TCU, 2004), aponta o perfil dos chamados instrutores e orientadores sociais como um dos aspectos mais frágeis do projeto - em apenas 19% dos casos a equipe técnica tinha perfil adequado”. A partir desse valor pode-se inferir sobre a desresponsabilização do Estado e demais instituições em se tratando do processo formativo-educacional direcionado aos jovens.

Essas parecem ser características concernentes ao que Mannheim chama “controle primitivo”, do qual subjazem novas formas de domínio, tutela, coerção e manutenção do controle e da coesão social.

## 2.4 Programa Poupança Jovem: influências e interferências

A princípio, foi trazida à seara discursiva a questão dos programas de transferência de renda, em sentido abrangente, a partir das suas similitudes e diferenças. Neste espaço, foram mencionados programas advindos das instâncias federais e estaduais. A título comparativo foi aqui recorrido o trabalho “A face oculta dos Programas de transferência de renda para jovens no Brasil”, produzido por Sposito e Corrochano (1995).<sup>18</sup>.

Neste momento, se faz propícia a apresentação do Programa Poupança Jovem (P.P.J.), devido às semelhanças deste com os Programas analisados, e também pelo fato de que se trata do cenário eleito para a realização deste trabalho. O Programa Poupança Jovem é um projeto circunscrito em perfil de política pública, bem como demais programas de transferência de renda dos governos estaduais e federais, que age em conjunto com os educandários da rede pública estadual de ensino.

O nome do programa está vinculado ao fato de que, ao concluir o ensino médio, o jovem terá depositado em uma conta poupança, o valor de três mil reais (R\$ 3.000,00) com os devidos acréscimos, considerando a regulamentação bancária. Em entrevista com um dos gestores do Programa Poupança Jovem, na cidade de Montes Claros, pertencente ao Instituto de Governança Social (IGS), ele apresenta o seguinte posicionamento:

*“As pessoas que pensam em políticas sociais elas tendenciam a ser muito idealistas... vai virar e falar assim... eu vou formar um cidadão ÓTIMO amanhã... vou ter uma pessoa bem consciente de seus direitos... vou ter uma pessoa que vai saber argumentar perante a sociedade... da sua função... enquanto cidadão... e ainda ele vai ter três mil reais... olha que coisa boa... ele ainda vai ganhar dinheiro prá isso ainda... só que na hora que chega no pega pá capá no menino o menino tá pouco se lixano no que vai ser feito... na atividade... aí fala assim... MAIS E OS TRÊS MIL?... COMÉ QUE EU VOU FAZER PRÁ CONSEGUIR?... não cê vai ter que... ah... então tá beleza eu vou vim participar... [...] infelizmente... a população você consegue comprar ela ou não pela... pelo bolso... uma coisa é você pensar uma política e outra coisa é você não... não... outra coisa é executar... tanto é que houve até uma situação*

<sup>18</sup>As autoras fizeram uma abordagem sobre os Programas Agente Jovem, Serviço Civil Voluntário e Bolsa Trabalho Renda cujas características e atribuições ou “face oculta” como nomearam, foram detalhadas e debatidas no tópico anterior.

*aí que:::... que::: houve até uma situação aí que::: que::: nós távamos conversando em Belo Horizonte e a gente chegou num ponto e falou assim... moço é tão caro pagar mil reais por ano concluído pro aluno... isso pro governo fica muito caro... o governo gasta cinquenta milhões de reais por a:::no só pagando a bolsa... e se a gente reduzisse setecentos... oitocentos... um trem assi:::m... aí até um falou... moço cê tá ficando é doido... cê quer MATAR O PROGRAMA cê faz isso... cê pode mexer ne tudo... cê mexe no gi:::ro... cê reduz compra de papel... cê reduz compra de lápis... cê reduz lugar de espaço prá alugar... mas num mexe no dinheiro desses minino não que:::... MATA O PROGRAMA... e realmente mata o programa... se mexer na bolsa mata o programa...[...] Quando chegou no pega prá capar que ia falar com os alunos... o povo só quis saber de três mil reais... aí falava fi... vamo lá... tem as atividades... cê participa... seja um bom aluno... consiga se manter no programa... aí no final ce vai ter três mil conto...” (Thiago, 32 anos)*

No discurso deste gestor há indícios de que, pela sua experiência com os jovens havia a supervalorização do benefício pecuniário, pelos diversos motivos apresentados neste estudo. Na fala podem-se perceber indícios de que a preocupação se voltava mais para a imagem do programa que propriamente para o jovem quando refutaram a ideia de diminuir o valor da bolsa porque na concepção deles “mataria o programa”.

Em outro fragmento disseram: “*cê mexe no gi:::ro... cê reduz compra de papel... cê reduz compra de lápis... cê reduz lugar de espaço prá alugar...*”, o que implica que ainda que modificassem toda a estrutura formativa que o programa oferecia ao jovem, se o valor da bolsa permanecesse, a imagem do programa não entraria em declínio. Veja-se que a imagem do programa seria mantida uma vez que maioria dos beneficiários possuía uma situação financeira vulnerável e se sabia que seriam “comprados” pelo recurso financeiro.

Além do incentivo financeiro, o programa pretende fomentar a promoção humana do indivíduo através da realização de reuniões em que são trabalhadas temáticas transversais de cunho moralizante e civilizatório, por meio de palestras, dinâmicas e jogos. Essas oficinas de formação pessoal e social são chamadas “Giro-Jovem”. No primeiro ano do ensino médio cabe ao jovem a assinatura do Termo de Adesão (e do Termo de Compromisso); frequentar as reuniões do Giro Jovem – 1 encontro por semana no contraturno; participar das atividades externas orientadas pelo P.P.J.

**Ano I**

ATIVIDADE	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Adesão											
Giro Jovem		3h x 16 semanas ou 48h					3h x 16 semanas ou 48h				
Ação Protagônica		Projeto a ser desenvolvido na comunidade - carga horária a definir									
Acompanhamento Social		A qualquer momento em que a necessidade de acompanhamento seja identificada em qualquer jovem									
Atividades Dinamizadoras		Atividades como visitas, excursões, feiras. etc. Uma vez por ano									

**Quadro 6: Atividades do 1º ano**

Fonte: Quadro retirado do Manual Informativo nº 01 do Programa Poupança Jovem (2ªed; pgs. 09/ 10, 2010)

Nos segundos e terceiros anos do ensino médio, o programa disponibilizaria também cursos de inglês, de informática e profissionalizantes, além de “atividades protagônicas<sup>19</sup> e dinamizadoras”<sup>20</sup>. O Programa Poupança Jovem, antes executado pela Prefeitura de Montes Claros (2009), a partir de 2011, passa a ser coordenado pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

**Ano II**

ATIVIDADE	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Giro Jovem	1x por mês	1x por mês	1x por mês	1x por mês	1x por mês		1x por mês	1x por mês	1x por mês	1x por mês	1x por mês
Acompanhamento Social	A qualquer momento em que a necessidade de acompanhamento seja identificada em qualquer jovem										
Atividades Dinamizadoras	Atividades como visitas, excursões, feiras. etc. Uma vez por ano										
Informática		A ser ofertado por instituição especializada - módulos básicos e avançados - carga horária a definir									
Inglês		A ser ofertado por instituição especializada - carga horária de 2h30 semanais durante 44 semanas, ao longo do ano II e III									

**Quadro 7: Atividades do 2º ano**

Fonte: Quadro retirado do Manual Informativo nº 01 do Programa Poupança Jovem (2ªed; pgs. 09/ 10, 2010)

<sup>19</sup> As atividades Protagônicas dizem respeito a ações e trabalhos que os jovens precisam desenvolver junto à sociedade, tendo participação direta com a comunidade em que vive. Faz-se plausível mencionar que embora não especificadas nas tabelas referentes ao 2º e 3º ano tratam-se de atividades obrigatórias.

<sup>20</sup> Compreende atividades culturais como visitas a museus, teatros, feiras, cinemas e locais de interesse histórico, artístico ou natural, escolhidos pelos próprios alunos.

**Ano III**

ATIVIDADE	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Giro Jovem			1x por mês				1x por mês			1x por mês	
Acompanha- mento Social		A qualquer momento em que a necessidade de acompanhamento seja identificada em qualquer jovem									
Qualificação Profissional		A definir, de acordo com a realidade de cada município					A definir, de acordo com a realidade de cada município				
Atividades Dinamiza- doras		Atividades como visitas, excursões, feiras. etc. Uma vez por ano									

**Quadro 8: Atividades do 3º ano**

**Fonte: Quadros retirados do Manual Informativo nº 01 do Programa Poupança Jovem (2ªed; pgs. 09/ 10, 2010)**

Para uma melhor contemplação das semelhanças existentes entre os programas seguem algumas informações relevantes sobre o Programa Poupança Jovem. O P.P.J foi instituído pelo decreto nº 44.476/2007, é de responsabilidade do governo do Estado de Minas Gerais, gerido pela SEDESE (Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social), órgão esse responsável pela coordenação, acompanhamento e monitoramento do Programa nos municípios.

Os demais atores envolvidos são: a Secretaria de Estado de Educação (SEE), responsável pelo atendimento curricular do aluno em todo o Ensino Médio, a Superintendência Regional de Ensino (SER), a qual cabe fazer a interlocução entre a gerência do programa e a Secretaria, as escolas estaduais, responsáveis pelo processo de adesão dos jovens, os municípios, parceiros do governo do Estado na implementação do programa; o Instituto de Cooperação e Educação ao Desenvolvimento (INCED), entidade incumbida dos critérios organizacionais e operacionais do programa no que diz respeito ao banco de dados e à oferta dos cursos de inglês e informática nos 2ºs e 3ºs anos do ensino médio. Em última instância, o Instituto de Governança Social (IGS), responsável pelo apoio à operacionalização do Poupança Jovem nos municípios que iniciaram a sua gestão local. Um dos fiscais do IGS, aqui identificado como (Thiago, 32 anos) fez o seguinte relato sobre o Programa Poupança Jovem da cidade de Montes Claros:

*“Foi algo que inovou a minha carreira mas trouxe algumas decepções também devido ao tratamento político que se é dado aos programas assistencialistas... Eu fui contratado para acompanhar a implementação e execução do programa desde o tratamento que era dado da relação entre as esferas estaduais e municipais até o final com o cliente que era o aluno... o próprio beneficiário... No primeiro ano eram tudo*

*flores... era um programa novo... era uma ideia totalmente nova... era uma coisa que não existia e passou a existir de uma hora pra outra... veio como se fosse uma bomba explodiu e agora tem aquele ônus aquele bônus da bomba explodindo... então assim... no primeiro no primeiro ano eu percebia que os alunos estavam muito:..... muito animados... esperavam MUITO do programa...” (Thiago, 32 anos)*

O discurso do gestor, ao descrever o advento do programa na cidade de Montes Claros, ressalta que houve uma aceitação positiva dos jovens porque se tratava de algo novo, “uma ideia nova”. Os beneficiários do programa foram, em sua maioria, assistidos por uma educação engessada em moldes parametrizados, discutida em tópicos anteriores como educação “abstrata”. Esta realidade muitas vezes não proporciona o debate, o espaço para a juventude se posicionar, a reflexão sobre temas que aguçam a curiosidade juvenil. Por este motivo, o programa era tido como uma “ideia nova”, também pelo fato de vir acompanhado de outros aditivos. O gestor então prossegue:

*“No segundo ano... como houve a diminuição das atividades os alunos já ficaram mais dispersos... diminuição da atividade por quê?... no primeiro ano eram encontros semanais... no segundo ano encontros mensais e no terceiro ano encontros trimestrais... se eu não me engano... então no segundo ano os alunos sentiram muita falta do tete a tete com o::: educador... daquela presença que o educador tinha... muita ligação ainda dos educadores do primeiro ano com os alunos do segundo ano... então os alunos reclamavam que houve essa perda desse contato... desse acompanhamento...[...] os alunos meio que entenderam mal essa ideia do desenvolvimento do programa do primeiro pro segundo e pro terceiro ano... este foi um dos pontos negativos que os alunos ME repassaram... mas não significa que o programa perdeu na qualidade do tratamento dos alunos com os educadores...” (Thiago, 32 anos)*

Este discurso incita a reflexão de que as políticas públicas, voltadas para o público juvenil, especificamente em se tratando do P.P.J, parecem dinamizar as intervenções a partir de uma homogeneização do público. Em outros termos, não concede a visibilidade de que o sujeito carece. Quando se diz que os jovens não compreenderam e, mais ainda, não aceitaram a mudança do programa de um ano para outro está implícito que todos deveriam ter compreendido e naturalmente passado para a próxima etapa assim como estava previsto no projeto.

Neste contexto, parece existir uma exigência de que a dimensão humana, a esfera do “ser” e as particularidades nela contida, se acomodem ao que está sendo proposto e como está sendo. É preciso se cumprir com a regularidade em que se propõem as atividades que estão em protocolo. A fala da assistente de campo, a partir de suas experiências com os jovens

beneficiários do programa, apresenta uma leitura da representação do educador para os jovens:

*... a figura do educador é uma figura importante como eu disse antes... o educador pro jovem ele é um líder...MUITAS VEZES... ELE É UM ESPELHO... MUITAS VEZES... EU VI EM VÁRIAS SITUAÇÕES... ALUNOS VINDO PORQUE ERA FULANO DE TAL QUE IA FALAR... ERA FULANO DE TAL QUE IA APRESENTAR... eu acho uma perda... eu acho...porque tem muitas pessoas boas que podem dar um direcionamento fenomenal...[...] o programa se perdeu nesse sentido... da formaçã:::o... da informação:::o...eu acho que perdeu muito... porque o educador muitas vezes ele fazia essas vezes... cê via aluno que dava um trabalho danado mas que na presença do educador ele mudava completamente... ce via que o educador conseguia prender a atenção daquele menino...ele conseguia de certa forma amenizar aquilo ali... [...] o educador nesse sentido ele era a CHAVE... (Joana, 29 anos)*

Percebe-se que a transição da fase juvenil para a fase adulta, bem como da infância para a adolescência e desta para a juventude, não são construídas por valores, identidades e percepções simétricas, o que implica que se a reação dos jovens não foi a esperada, então pode ser que algumas áreas da vida deste sujeito mereçam mais atenção para que ele assimile a transição para o ano posterior. Observe que se o aluno “sentiu falta” talvez seja porque entre diversas possibilidades, aquele educador, compensasse ou correspondesse algumas carências e inquietações deste jovem, como relata o próprio gestor:

*“...Eles tinham uma dependência no primeiro ano... eles gostavam muito dessa dependência desse relacionamento... teve caso de educador que era confiante de menino de situação que passava em casa... já teve educador que veio me perguntando o que fazia com determinado aluno por que estava passando por problema assim assim assado... e não queria comentar na escola... então eles queriam a manutenção dessa dependência desse relacionamento criado no primeiro e no segundo ano... os alunos tinham que caminhar com suas próprias pernas e eles meio que não tinham aceitado com muita disposição essa questão de caminhar com suas próprias pernas...” (Thiago, 32 anos)*

A autonomia que é reclamada pelo gestor parece defrontar o “indivíduo ideal” e o “indivíduo real”. Quando ele se refere a “caminhar com as próprias pernas”, faz alusão ao “caráter protagônico” do programa, que pela etimologia da palavra seria “inserir-se no espaço público como competidor, como aquele que luta, que combate”. Mas, se, nas palavras dele, o jovem não aceitou com disposição, vários fatores podem ter cooperado para que a atitude dele fosse esta e não a idealizada. O gestor menciona a situação de jovens que passavam por



determinados problemas e recorriam ao professor. Outro gestor, (José, 35 anos), secretário da Secretaria Municipal de Juventude, responsável também pela implantação e execução do P.P.J na cidade de Montes Claros, ainda sob a responsabilidade da Prefeitura de Montes Claros, traz a seguinte reflexão:

*“Um educador extraclasse que de certa forma tem uma sensibilidade muito grande para ver que às vezes aquele aluno não tá desenvolvendo... porque às vezes ele tem um problema dentro da casa... que sem querer ele leva aquilo para sala de aula... e faz parte da vida dele... às vezes tem um problema familiar... às vezes num tem uma família...” (José, 35 anos).*

*“Os casos que chegavam para gente através do educador... ou através dos próprios alunos com a gente... eram os casos que eles mais tinham para falar que eram os casos né... das dificuldades afetiva com o pai e com a mãe... as dificuldades dentro da própria escola... a dificuldade dentro da própria criação da personalidade dele que ele ficava naquela confusão dele ali que às vezes ele falava com educador...” (Joana, 29 anos)*

A partir dessa entrevista, pode-se inferir que a representação que o educador tinha para os jovens estava para além da figura de um formador através de conteúdos didáticos. Era também uma pessoa a quem o aluno se reportava para partilhar das suas carências, das dificuldades afetivas pelas quais passava na sua célula familiar, das inquietudes em relação a determinados assuntos que não lhe era possibilitado discutir em família. Este ambiente pode significar o momento em que suas particularidades e unicidade identitária ganhavam visibilidade.

Por volta do ano de 2009, quando o Poupança Jovem foi implantado em Montes Claros, o programa não possuía estrutura física em que pudesse funcionar adequadamente, pois nesse ano estimava-se um número de adeptos que ultrapassaria a 6.000 jovens. Dessa forma, para a realização dos giros, escolas foram mobilizadas e cederam salas ociosas. Somaram-se salões de igrejas, espaços comunitários, instituições filantrópicas, colégios particulares e outros órgãos.

Nos primeiros 18 meses do programa, a Prefeitura de Montes Claros, até então responsável pela sua gestão, por conseguinte administrava também o fundo monetário estatal destinado ao pagamento das despesas do programa era controlado pela gestão pública vigente. Posteriormente, em 2011, esse controle foi repassado à Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – via Fundação de Desenvolvimento do Norte de Minas – FADENOR.

*“No terceiro houve a mudança da execução do Programa... mudou da prefeitura municipal de Montes Claros que executou o programa em 2009 e 2010 e em 2011 a UNIMONTES passou a executar aí teve um ar novo na ideia... deu uma renovada na ideia porque tendo a UNIMONTES executando as coisas seriam um pouco mais fáceis e rápido de ser realizada... não que não existisse a burocracia mas bem menor do que se tratando de uma prefeitura... porque a legislação de um órgão público é bem mais criteriosa de ser seguida do que se você passar para uma OSCIPE cuidar e a UNIMONTES já passou para a FADENOR que já uma OSCIPE da própria instituição... a prefeitura ela preferiu por ela mesma executar ou seja se tivesse que comprar uma caneta era necessário abrir um edital de licitação... deixar esse edital publicado por dez dias... publicar o edital de licitação... lançar o pregão [...] relacionar o contrato... estabelecer um período para que fosse entregue a caneta...”*  
(Thiago, 32 anos)

Neste trecho, o gestor ressalta que houve uma facilitação nas questões burocráticas no repasse de gestão da Prefeitura à UNIMONTES. Em 2012, o programa passou por adaptações. Houve a criação da “Nova Metodologia” em que os jovens precisariam cumprir várias atividades que seriam pontuadas. Diante disso, as reuniões com os educadores (giros) foram completamente extintos, ou seja, não há formações pedagógicas em nenhum dos três anos em que o jovem participar do programa. Segundo o gestor, esta decisão foi tomada a fim de que houvesse redução de custos, a partir da diminuição do corpo docente. Então, nas palavras dele:

*A função do educador hoje... se não me engano é... reunir as informações das atividades que os alunos estão desenvolvendo... reunir essa informação... lançar essas... essas atividades e fazer um acompanhamento desse aluno dentro da escola também prá que ele não tenha::::: não tenha::::: nenhum desvio de conduta que são as regras ... as regras não mudaram para a permanência no programa... [...] tanto é que o número de educadores foi reduzido bastante... o número de cargos que eles tinham... ele foi reduzido bastante... foram cortados...primeiro... redução de custos...[...] (Thiago, 32 anos)*

A “formação protagônica” passou a ser subsidiada, portanto, pelo cumprimento das atividades obrigatórias. Nesse cenário, o educador perde a sua identidade formadora e assume a função de pontuar e contabilizar as atividades que são desenvolvidas pelo jovem. Logo, uma das oportunidades que o jovem havia recebido de se formar em seus apelos identitários, possivelmente adquirindo autonomia para o engajamento protagônico, lhe fora retirada. Ao refletir sobre essa mudança, o ex-secretário de Juventude da Prefeitura de Montes Claros, então gestor do programa diz:

*“Eu vejo hoje também uma QUEDA muito grande da qualidade do programa... eu vejo uma degeneração da organização do programa hoje... era um projeto a priori muito bom... assim... que propunha uma transformação social no momento de maior dificuldade do ser humano que é a adolescência... de indecisão de dúvida...ele tinha uma proposta mu:::ito boa... mas hoje você ver que é um mero cê vai ali me traz um certificado aqui que eu te dou po:::nto... cê vai no cinema me traz a cópia do ingresso que eu te dou po:::nto... cê participa de uma palestra lá num sabe se ocê escutou se participou se ocê assimilou conhecimento me traz um papel assinado e pronto e no final cê vai botar a mão no dinheiro... tá alterando... tá modificando o que aí agora?... cê só tá dando um dinheiro pro adolescente que forma o segundo grau...”*  
(José, 35 anos)

Segundo esse gestor, a substituição dos giros pelo cumprimento das atividades representou uma perda ao Poupança Jovem, uma vez que a intervenção formativa era feita na fase em que o sujeito mais apresenta dúvidas e indecisões. Ainda, pela leitura deste gestor, estas atividades não garantem nem mesmo reforçam o desenvolvimento “protagônico” destes jovens, antes representa apenas uma medida que poupa os “gastos” governamentais com a população, como se pode ver:

*“Sinceridade num reforça nada isso é corte de gasto prá poder manter o programa funcionando... porque você dá uma liberdade ao jovem... que todos nós temos que ter liberdade... claro... mas você dá uma liberdade a ele dele fazer pequenos... pequenas ações que vão contra o propósito do programa... aquele ingresso do cinema sai o nome dele?... a gente num sabe... ele pode ter pegado um canhoto... aquela palestra que ele assistiu... QUE ELE ASSISTIU NÃO... QUE ELE PEGOU O CERTIFICADO... será que ele participou sentou escutou?... aquilo modificou alguma coisa no pensamento dele? aquilo serviu pra ele questionar alguma coisa... amadurecer?... ou pelo menos dialogar entre ele mesmo?”* (José, 35 anos)

Pelo discurso deste gestor, pode-se perceber que ele dista da visão do jovem como “cliente do programa” e faz uma leitura pedagógica das atividades desenvolvidas pelos jovens. A reflexão apresentada por ele nasce da assunção da postura do sujeito educador e não gestor. Por este motivo ele traça um olhar que está para além da atividade em si e tenta retomar o significado da atividade para si, ou para o sujeito agente, no caso, o jovem. Ainda neste sentido as falas de algumas jovens entrevistadas parecem reafirmar o que foi dito:

*[...]Sinceramente... eu gostava no início... no início eu gostava porque tinha lanche::: tinha a ... as... as... é... tipo assim as gincanas prá gente interagir... com os educadores lá... tudo mais... tipo assim...* (Nayara, 19 anos)

*[...]a gente ficou o ano todo com um ou dois dentro da sala então a gente acabou se apegando a eles mesmo assim... tem uns que até hoje eu converso... (Roberta, 19 anos)*

*[...]as pessoas que ministravam os encontros... eu acho que eram pessoas capacitadas pra fazer...eram dinâmicas... no caso...[...] conversava com todo mundo... fazia a gente gostar do encontro... então era bom... a gente discutia... debatia alguns assuntos... era bom... (Ketlin, 19 anos)*

Como se nota, existem relações que foram construídas e mantidas entre jovens e educadores. Por outro lado, o P.P.J também ofereceria para os 2ºs anos do ensino médio cursos de informática e inglês. Para os 3ºs anos do ensino médio seriam ofertados curso de qualificação profissional, desenvolvido por meio de parcerias com instituições especializadas, especialmente aquelas credenciadas para compor a Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio, do Programa de Educação Profissional (PEP) da Secretaria de Estado de Educação – SEE.

O Poupança Jovem objetiva a retirada do jovem de zonas de vulnerabilidade e precarização através dos incentivos mencionados e do acompanhamento assistencial e psicológico, filiados aos CRAS. Teoricamente, cabe aos educadores a atuação direta junto aos educandos no desenvolvimento de trabalhos relacionados aos temas transversais como: saúde, sexualidade, família, cidadania, ética, meio ambiente, dentre outros. No contraturno dos giros, os educadores fazem plantão verificando se os alunos são presenciais, analisam a questão comportamental e fazem o diagnóstico das notas.

Como mencionado, o P.P.J classifica-se como um programa de políticas públicas de incentivos financeiros, formação humana e capacitação técnica. O atributo de condição de política pública o legitima como um sistema de promoção social não assistencialista. O Programa Poupança Jovem visa à promoção do jovem, através da sua permanência e conclusão do ensino médio, evitando a evasão escolar. A respeito da evasão escolar, na cidade de Montes Claros, comenta o IGS:

*“Olha só... é:::... o programa a gente observou o seguinte... AQUELES ALUNOS que... tinham toda uma base familiar... todo suporte e toda tendência a não sair do programa... eles permaneceram...aqueles alunos que já vinham sendo problemáticos... saíram... largaram tudo... a questão toda é::: se você for olhar em números...a CEDEPLAR se não me engano fez essa pesquisa... a evasão escolar antes e depois da do programa... e me parece que o resultado não foi muito bom... [...] houve uma redução... houve... mas não foi uma redução tipo assim ah::: a redução era 5% numa cidade aí diminui prá 2% foi tipo assim era 5,70 e diminui para 5,3... um trem assim... então chegou até mesmo a criar na ideia assim... será que não tá*

*gastando muito com o objetivo de diminuir a evasão escolar prá num ter resultado nenhum?... que que tá errado?... [...] EU EU EU eu vou te falar que não vi muita redução porque [...] aqueles alunos que continuaram são alunos que seguramente continuariam no terceiro ano do ensino médio com ou sem poupança jovem... e aqueles alunos que saíram... são alunos que sairiam com ou sem poupança jovem...”*  
(Thiago, 32 anos)

Este discurso apresenta indícios de que possivelmente o objetivo central do programa não tenha sido alcançado uma vez que a evasão escolar não apresentou redução significativa. Ele também estabelece um vínculo entre estrutura familiar e evasão.

Segundo sua reflexão, a partir da sua experiência com os jovens beneficiados pelo programa, certamente o Poupança Jovem não tenha influenciado de forma significativa ao ponto de representar uma mudança na vida dos jovens. Eis, portanto, a regulamentação básica do programa:

<b><u>DIREITOS, OBRIGAÇÕES E PENALIDADES DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM<sup>21</sup></u></b>		
<b>Os alunos que aderem ao programa têm direito a:</b>	<b>Causam advertência:</b>	<b>Causam exclusão do programa:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolsa de R\$ 1.000,00 pela aprovação em cada um dos três anos do ensino médio e os recursos serão depositados em conta poupança aberta em nome do aluno;</li> <li>• participar das atividades internas e externas do Giro Jovem em todos os três anos (resguardado, portanto, o direito a um regime especial de horário para os alunos que trabalham ou que já desempenham outras atividades no contraturno);</li> <li>• quando da aprovação sem ressalvas (passar de ano sem recuperação), sacar R\$ 100,00 da bolsa depositada naquele ano;</li> <li>• sacar todo o recurso depositado na conta poupança quando da conclusão do ensino médio;</li> <li>• uma repetência por nota (e não por</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar ou portar drogas nas dependências da escola ou nos locais de realização das atividades do programa;</li> <li>• consumir bebidas alcoólicas nas dependências da escola ou nos locais de realização das atividades do programa;</li> <li>• agredir verbalmente os colegas, professores ou qualquer pessoa presente nas dependências da escola ou em atividades do programa;</li> <li>• cometer atos de vandalismo nas dependências da escola ou nos locais onde forem realizadas as atividades do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• traficar drogas nas dependências da escola ou nos locais de realização das atividades do programa;</li> <li>• portar armas de fogo nas dependências da escola ou nos locais de realização das atividades do programa;</li> <li>• agredir fisicamente os colegas, professores ou qualquer pessoa presente nas dependências da escola ou em atividades do programa;</li> <li>• furtar ou roubar nas dependências da escola ou nos locais de realização das atividades do programa;</li> <li>• ser reprovado por infrequência em qualquer série do ensino médio;</li> <li>• ser reprovado duas vezes por desempenho escolar insuficiente, durante a participação no programa;</li> <li>• ser infrequente em qualquer das</li> </ul>

<sup>21</sup> As informações relativas aos direitos, obrigações e penalidades dirigidas aos jovens inscritos no Programa Poupança Jovem foram retiradas do Manual Informativo do Programa Poupança Jovem (2010, pgs. 09, 10; 2ªed), disponível em [www.poupancajovem.mg.gov.br](http://www.poupancajovem.mg.gov.br). Acesso em fev/ 2011.

<p>frequência). São deveres dos alunos que aderem ao programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assinar o Termo de Compromisso com o programa;</li> <li>• apresentar os documentos necessários para adesão;</li> <li>• ter frequência na escola (mínima de 75%, ou conforme as regras da escola);</li> <li>• ter frequência nas atividades do Giro Jovem (mínima de 75%);</li> <li>• ser aprovado nos três anos do ensino médio;</li> <li>• não incorrer em nenhuma das ações que causam a exclusão do programa.</li> </ul>	<p>programa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• portar armas brancas nas dependências da escola ou nos locais de realização das atividades do programa;</li> <li>• descumprir as regras de convivência estabelecidas entre alunos e monitores das atividades.</li> </ul>	<p>atividades do programa em que estiver inscrito;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sofrer qualquer penalidade de advertência prevista no artigo anterior por três vezes, durante todo o período em que participou do programa, independentemente do dispositivo violado;</li> <li>• ser condenado ao cumprimento de pena ou medida socioeducativa por sentença judicial transitada em julgado, em virtude da prática de crime ou contravenção penal;</li> <li>• prestar declaração falsa ou usar de qualquer meio ilícito para a obtenção de vantagens ou recebimento indevido dos benefícios.</li> <li>• Desligar-se da escola pública estadual participante do Poupança Jovem (e ser transferido para um município que não faz parte do programa);</li> </ul>
---	--	--

**Quadro 9: Direitos, obrigações e penalidades**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Até 2011, as obrigações a serem cumpridas pelos jovens diziam respeito a todas estas atribuições supracitadas. Entretanto, no ano de 2012, o governo de Minas Gerais, por meio da SEDESE, criou novos eixos de “Protagonismo”, a partir de uma nova metodologia, em que as atividades obrigatórias eram disponibilizadas em um manual.

## 2.5 Acerca dos benefícios do Programa Poupança Jovem

Dos benefícios previstos no Poupança Jovem alguns foram concedidos integralmente, como por exemplo, as formações humanas com temáticas transversais e o benefício pecuniário (a bolsa no valor de R\$ 3.000,00), enquanto outros apenas de forma parcial (cursos de inglês, informática e profissionalizante)<sup>22</sup>. *A priori*, sob a ótica formativa pode-se considerar que as formações humanas<sup>23</sup> sobre os temas transversais foram um benefício, pois discutiam nos encontros diversos assuntos concernentes à curiosidade juvenil.

<sup>22</sup> Estes benefícios foram explanados no tópico anterior: “Programa Poupança Jovem: Influências e Interferências).

<sup>23</sup> A respeito das formações humanas ministradas nos giros ou reuniões formativas, Sposito e Corrochano (2005) mencionam uma pesquisa que foi realizada com os profissionais (tidos como educadores, formadores ou agentes sociais) ministrantes dos conteúdos, que demonstrou que muitos dos profissionais não possuíam capacitação suficiente para a ministração das formações. Esta avaliação foi realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em trezentos municípios, no ano de 2004 (cf. TCU, 2004), e “aponta o perfil dos chamados instrutores e

Essas reuniões chamadas “Giro Jovem” foram realizadas em 2010 e 2011<sup>24</sup>. Nesse período ocorriam as formações pedagógicas, em que se repassavam as atividades a serem desenvolvidas pelos jovens. Também, as pontuações que precisavam ser adquiridas, e a permanente conscientização de que para se receber a bolsa no valor de R\$ 3.000,00 eles precisariam corresponder às condicionalidades<sup>25</sup> e não transgredir a nenhuma das regras de convivência e comportamento no ambiente escolar e nos locais de realização do Programa.

Estas formações eram ministradas no contraturno do horário de aula dos jovens, porém no horário escolar, havia um professor chamado “professor referência”<sup>26</sup>, cuja função era de fazer o acompanhamento das notas obtidas pelos jovens, bem como observar se o aluno era presencial nas aulas ou mesmo se não estava sendo subversivo a alguma regra.

A aula de inglês<sup>27</sup> deveria ter sido ministrada ao longo dos 2ºs e 3ºs anos, com duração de 2h 30min semanais durante 44 semanas. Porém, foram disponibilizadas aos jovens, cerca de 20 semanas de aula de inglês, que ocorreram no segundo semestre de 2011. As aulas não foram ofertadas por “instituições especializadas” como prometido, ora aconteceram na própria escola dos jovens, ora nos demais locais em que o P.P.J se instalava.

Com relação às aulas de informática<sup>28</sup> seriam ofertados os módulos: básico, intermediário e avançado. Porém foram disponibilizados aos jovens apenas a modalidade básica, com duração de 5 a 6 meses, com aula uma vez a cada semana.

Os cursos profissionalizantes que deveriam ter sido oferecidos a todos os jovens, não foram oferecidos devido ao fato de que o P.P.J. não estabeleceu parcerias suficientes para

---

*orientadores sociais como um dos aspectos mais frágeis do projeto - em apenas 19% dos casos a equipe técnica tinha perfil adequado.*” Pois, normalmente o corpo formativo desses programas é composto ora por licenciados das distintas áreas, ora, profissionais de outras áreas de formação. Assim, fica o seguinte questionamento: em que medida um profissional de uma área específica está completamente habilitado para ministrar formações tão diversificadas, com propriedade e rigorosidade metódica que se deve ter?

<sup>24</sup> Esta pesquisa foi realizada com os jovens alunos de escolas públicas estaduais da cidade de Montes Claros que estavam cursando a modalidade 3º do ensino médio no ano de 2012. Os respectivos anos (2010/ 2011/2012) são referentes ao triênio 1º ano (2010), 2º ano (2011) e 3º ano (2012), em que os jovens são acompanhados pelo P.P.J.

<sup>25</sup> As condicionalidades, regulamentações e regras que norteiam o P.P.J. foram, também explanadas no tópico anterior.

<sup>26</sup> O professor referência era um docente selecionado pela escola para compor a equipe do P.P.J. Suas atribuições eram referentes ao acompanhamento das atividades realizadas pelos jovens durante o período de aula.

<sup>27</sup> As aulas de Inglês foram ministradas por professores pré-selecionados em processo seletivo realizado pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), atual gestora do POUPANÇA JOVEM.

<sup>28</sup> As aulas de informática, assim como as de inglês, também não foram ministradas em “instituições especializadas” como prometido pelo Programa. Estas também ocorreram nas escolas que dispunham de sala com computadores e foram ministradas por técnicos de informática pré-selecionados pela Universidade.

corresponder à realidade demandada. Quanto ao benefício pecuniário, no valor de R\$ 3.000,00 ainda não foi concedido aos jovens até o mês de novembro de 2013.

Se analisado o que havia sido prometido e o quanto e como foi disponibilizado pode-se perceber que não houve compatibilidade entre ambos. Trata-se de um programa também de cunho profissionalizante, em que os conteúdos devem ser assimilados de maneira contínua e processual. A qualidade dos cursos, do material didático, dos professores ministrantes das aulas não está em discussão porque esses itens não foram objeto de análise nesta pesquisa, porém a quantidade de aulas faltantes, bem como os locais de execução<sup>29</sup>, neste caso, podem representar um agravante negativo na qualidade do trabalho que deveria ter sido executado.

Ainda que o P.P.J também seja de cunho profissionalizante, 65% dos jovens respondeu que o programa “não ofereceu nada que os capacitasse para o mercado de trabalho”. Para 15% deles, “o curso de inglês, aprender como se faz um currículo e como se comportar em uma entrevista de emprego” foi algo que o programa ofereceu que os capacitou para o mercado. Os demais 20% disseram que não se recordavam de nenhuma atividade que os formasse ou contribuísse para a sua inserção no mercado.

A “representação construída” por 65% dos jovens foi de que o programa não ofereceu nada que os capacitasse para o mercado de trabalho. Percebe-se que a representação construída pelos jovens de que “o curso de inglês, aprender como se faz um currículo e como se comportar em uma entrevista de emprego” capacitou para o mercado de trabalho parece demonstrar a ingenuidade e a falta de conhecimento de determinados sujeitos sobre as exigências e demandas do mercado de trabalho. Ainda que a apropriação destes elementos sejam relevantes, talvez não capacitem para o mercado de trabalho nas dimensões que são exigidas pela sociedade contemporânea.

Porém, nos demais posicionamentos dos jovens, o P.P.J. obteve uma apreciação positiva. Em todas as escolas pesquisadas os jovens atribuíram majoritariamente qualificações de excelência e contribuição em relação ao P.P.J, suas formas de intervenção e benefícios por ele ofertados.

---

<sup>29</sup> Quando se diz que os locais de execução das aulas de inglês e informática podem representar um agravante negativo na qualidade do trabalho, parte-se do pressuposto de que as instituições especializadas comportam valias adequadas para o processo de ensino- aprendizagem, que estão para além de profissionais formados nas áreas especificadas (informática e inglês), que, talvez as escolas não estejam devidamente estruturadas a oferecerem.



### **3 O CENÁRIO SOCIAL DOS JOVENS**

Ao descortinar o cenário em que os sujeitos beneficiários do Programa Poupança Jovem se inserem, torna-se palatável a questão das potenciais desigualdades e antagonismos existentes entre as pessoas, grupos e classes. Para além de dados estatísticos, o perfil dos jovens e de suas famílias demonstram as estratégias de socialização e as distintas formas de apropriação dos bens materiais e imateriais presentes na sociedade.

Os jovens participantes desta pesquisa possuem entre 17 e 21 anos, são alunos de escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Montes Claros. Parcela significativa destes jovens foi assistida em sua trajetória escolar pela educação pública. Residem no perímetro urbano da cidade, considerando os bairros periféricos, de classe média e classe média-alta.

Estes jovens convivem em realidades distintas, a começar pelas rendas familiares. Dos jovens em questão, parcela significativa concilia trabalho e estudo. Muitos são imigrantes e vieram a Montes Claros em busca de melhores condições de trabalho e estudo. No que tange à célula familiar, poder-se-á perceber vulnerabilidades materiais, imateriais e afetivas que são partilhadas.

A imersão na realidade desses sujeitos e nas células familiares concederam indícios de que os valores que são gestados e partilhados no interior da família norteiam as formas como o indivíduo percebe e assimila determinadas realidades. Daí a formação identitária também ser um elemento preponderante na atribuição de valores e nas formas de apropriação e multiplicação de determinadas representações por parte dos beneficiários do Poupança Jovem. Neste sentido, busca-se estabelecer uma relação entre os cenários sociais em que estes indivíduos e suas famílias estão inseridos e suas maneiras de referenciamento.

#### **3.1 O perfil dos jovens assistidos pelo Programa Poupança Jovem**

Os sujeitos assistidos pelo Programa Poupança Jovem residem e estudam em locais situados em todo o perímetro urbano da cidade de Montes Claros. No que tange à cidade alvo desta pesquisa, a área urbana da cidade de Montes Claros/MG possui 209 estabelecimentos educacionais, sendo 63 municipais, 52 estaduais, 01 federal e 93 privados.

O quadro seguinte demonstra o zoneamento urbano e rural de Montes Claros/MG, cenário deste estudo. Em cada zona está agrupada uma determinada quantidade de bairros, que também foram esboçados. O critério que caracteriza a junção destes bairros em uma zona é a proximidade entre eles e, sobretudo, a proximidade destes bairros em relação às escolas estaduais da rede pública de ensino que compõem a zona. As 30 escolas estaduais da rede pública de ensino que oferecem a modalidade 3º ano do ensino médio estão alocadas nas onze zonas que compõem o sistema de cadastramento escolar. O quadro a seguir apresenta a distribuição das escolas com suas respectivas turmas. Cada turma com seu número de alunos<sup>30</sup> e por fim, a amostra representativa de cada uma das turmas.

<b>ZONA 1 (17,16%)</b>						
Cidade Industrial; Vila Antônio Narciso; Santa Eugênia; Vila Castelo Branco; Jardim Eldorado; Nova Morada; Chácara Quita da Boa Vista; Vila Áurea; Vila Atlântida; Todos Santos II; Edgar Pereira; Santos Reis; Bela Paisagem; Vila São Francisco de Assis; Jardim Brasil; Bela Vista; Nossa Sra. Aparecida; Amazonas; Condomínio Pai João; Vila São Mateus; Vila Brasília; Vila Três Irmãos.						
<b>Escola</b>	<b>% do Total (escola)</b>	<b>Turma</b>	<b>Nº de Alunos por Turma</b>	<b>% do Total (turma)</b>	<b>Amostra Calculada por Turma</b>	<b>Amostra Real por Turma</b>
E. E. Deputado Esteves Rodrigues	5,92%	3º A	34	0,91%	3,16	4
		3º B	27	0,72%	2,51	3
		3º C	41	1,09%	3,81	4
		3º D	40	1,07%	3,72	4
		3º E	25	0,67%	2,32	3
		3º F	23	0,61%	2,14	3
		3º G	32	0,85%	2,97	3
E. E. Irmã Beata	2,00%	3º A	38	1,01%	3,53	4
		3º B	37	0,99%	3,44	4
E. E. Maria da Conceição Rodrigues Avelar	2,80%	3º I	37	0,99%	3,44	4
		3º II	33	0,88%	3,07	4
		3º III	35	0,93%	3,25	4
E. E. Francisco Lopes da Silva	1,01%	3º	38	1,01%	3,53	4
E. E. Prof. Hamilton Lopes	5,44%	3º A	42	1,12%	3,90	4
		3º B	39	1,04%	3,62	4
		3º C	41	1,09%	3,81	4
		3º D	38	1,01%	3,53	4
		3º E	44	1,17%	4,09	5

<sup>30</sup> A disposição do número de alunos por turma feita na tabela acima diz respeito aos jovens inscritos no Programa no ano de 2012, que totalizaram o Universo de 3.752 jovens. Portanto, sempre que mencionado o universo ou a população refere-se ao número de jovens aderidos ao Programa Poupança Jovem no ano de 2012.

<b>ZONA 2 (9,83%)</b>						
Vila Exposição; Vila Regina; Alice Maia; Renascença; Vera Cruz; Vila Tupá; Santa Cecília; Vila Tiradentes; Alcides Rabelo; Tancredo Neves; Vila Marciano Simões; Vila Fênix; Venesa Parque; JK; Bairro Universitário; Planalto I e II; Jaraguá I e II; Vilage do Lago I e II; Raul Lourenço; Raul José Pereira; Floresta.						
<b>Escola</b>	<b>% do Total (escola)</b>	<b>Turma</b>	<b>Nº de Alunos por Turma</b>	<b>% do Total (turma)</b>	<b>Amostra Calculada por Turma</b>	<b>Amostra Real por Turma</b>
E. E. Benjamin Versiani dos Anjos	3,57%	3º A	21	0,56%	1,95	2
		3º B	24	0,64%	2,23	3
		3º C	25	0,67%	2,32	3
		3º D	33	0,88%	3,07	4
		3º E	31	0,83%	2,88	3
E. E. Américo Martins	2,56%	3º	42	0,93%	3,25	4
		3º	43	0,85%	2,97	3
		3º	33	0,77%	2,69	3
E. E. Gutemberg Teodoro Penha	0,56%	3º	21	0,56%	1,95	2
E. E. Professora Helena Prates	3,14%	3º	35	1,12%	3,90	4
		3º	32	1,15%	3,99	4
		3º	29	0,88%	3,07	4
<b>ZONA 3 (6,32%)</b>						
Esplanada; Esplanada do Aeroporto; Independência; Vila Real; Interlagos; Das Acácias; Guarujá; Parque Pampulha; Chácara Ceres; Santa Laura; Jardim Olímpico.						
<b>Escola</b>	<b>% do Total (escola)</b>	<b>Turma</b>	<b>Nº de Alunos por Turma</b>	<b>% do Total (turma)</b>	<b>Amostra Calculada por Turma</b>	<b>Amostra Real por Turma</b>
E. E. Augusta Valle	4,18%	3º I	41	1,09%	3,81	4
		3º II	41	1,09%	3,81	4
		3º III	38	1,01%	3,53	4
		3º IV	37	0,99%	3,44	4
E. E. de Ensino Médio Egídio Cordeiro Aquino	2,13%	3º	40	1,07%	3,72	4
		3º	40	1,07%	3,72	4
<b>ZONA 4 (12,31%)</b>						
Vera Cruz; Monte Carmelo I e II; Santa Lúcia I e II; Delfino Magalhães; Vila Camilo Prates; Vila Anália; Conjunto Bandeirante; Santo Antônio I e II; Alto da Boa Vista; Vila Sion; Belvedere.						
<b>Escola</b>	<b>% do Total (escola)</b>	<b>Turma</b>	<b>Nº de Alunos por Turma</b>	<b>% do Total (turma)</b>	<b>Amostra Calculada por Turma</b>	<b>Amostra Real por Turma</b>
E. E. Levi Durães Peres	6,82%	3º I	35	0,93%	3,25	4
		3º II	39	1,04%	3,62	4
		3º III	40	1,07%	3,72	4
		3º IV	36	0,96%	3,34	4
		3º V	36	0,96%	3,34	4

		3° VI	34	0,91%	3,16	4
		3° VII	36	0,96%	3,34	4
E. E. Delfino Magalhães	3,94%	3° A	36	0,96%	3,34	4
		3° B	35	0,93%	3,25	4
		3° C	45	1,20%	4,18	5
		3° D	32	0,85%	2,97	3
E. E. Salvador Filpi	1,55%	3° MAT.	29	0,77%	2,69	3
		3° NOT.	29	0,77%	2,69	3
<b>ZONA 5 (4,40%)</b>						
Vila Telma; Vila Greice; Conjunto Cristo Rei; São Judas; Maria Cândida; Santa Rita; Sumaré; João Botelho; Vila Luiza; Dr. João Alves; Jardim Alvorada; Morrinhos.						
Escola	% do Total (escola)	Turma	Nº de Alunos por Turma	% do Total (turma)	Amostra Calculada por Turma	Amostra Real por Turma
E. E. Beato José de Anchieta	0,45%	3°	17	0,45%	1,58	2
E. E. Felício Pereira de Araújo	3,38%	3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	42	1,12%	3,90	4
		3°	45	1,20%	4,18	5
E. E. Dom Aristides Porto	0,56%	3°	21	0,56%	1,95	2
<b>ZONA 6 (25,08%)</b>						
Vila Guilhermina; Funcionários; Santo Expedito; Sagrada Família; Cidade Nova; Jardim Panorama I e II; Vila Santa Maria; Cândida Câmara; Jardim São Luiz; São Judas I; Vila Oliveira; Canelas I e II; Vila Mauriceia.						
Escola	% do Total (escola)	Turma	Nº de Alunos por Turma	% do Total (turma)	Amostra Calculada por Turma	Amostra Real por Turma
E. E. Eloy Pereira	2,77%	3°	35	0,93%	3,25	4
		3°	35	0,93%	3,25	4
		3°	34	0,91%	3,16	4
E. E. Prof. <sup>a</sup> Dulce Sarmento	4,32%	3° A	23	0,61%	2,14	3
		3° B	25	0,67%	2,32	3
		3° C	24	0,64%	2,23	3
		3° D	46	1,23%	4,27	5
		3° E	44	1,17%	4,09	5
E. E. Professor Plínio Ribeiro	12,79%	3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4

		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
E. E. Professor Alcides de Carvalho	5,20%	3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	35	0,93%	3,25	4
<b>ZONA 7 (13,11%)</b>						
Major Prates; Morada do Parque; Vargem Grande; Jardim Morada do Sol; Morada da Serra; Jardim Liberdade; Parque Sapucaia; São Geraldo I; Maracanã; Ciro dos Anjos; Conjunto Joaquim Costa; Nossa Sra. Das Graças; Chiquinho Guimarães; Chácara dos Mangues; Augusta Mota.						
Escola	% do Total (escola)	Turma	Nº de Alunos por Turma	% do Total (turma)	Amostra Calculada por Turma	Amostra Real por Turma
E. E. Professora Cristina Guimarães	0,80%	3°	30	0,80%	2,79	3
E. E. João de Freitas Neto	1,92%	3° I	28	0,75%	2,60	3
		3° II	30	0,80%	2,79	3
		3° III	14	0,37%	1,30	2
E. E. Antônio Canela	2,13%	3°	36	0,96%	3,34	4
		3°	26	0,69%	2,42	3
		3°	18	0,48%	1,67	2
E. E. Dr. Carlos Albuquerque	8,26%	3°	36	0,96%	3,34	4
		3°	37	0,99%	3,44	4
		3°	37	0,99%	3,44	4
		3°	37	0,99%	3,44	4
		3°	39	1,04%	3,62	4
		3°	36	0,96%	3,34	4
		3°	44	1,17%	4,09	5
		3°	44	1,17%	4,09	5
<b>ZONA 8 (1,41%)</b>						
Santa Rafaela; Nossa Senhora das Graças; Alterosa I; Alterosa II; Conjunto José Correia Machado; Conjunto Olga Benário; Santo Inácio; Santo Amaro.						
Escola	% do Total (escola)	Turma	Nº de Alunos por	% do Total (turma)	Amostra Calculada por	Amostra Real por Turma

			Turma		Turma	
E. E. Monsenhor Gustavo	1,41%	3°	53	1,41%	4,92	5
<b>ZONA 9 (10,37%)</b>						
Alto São João; São José; Lourdes; Monte Alegre; Ipiranga; Roxo Verde; Santa Rita II; Clarindo Lopes; Cintra; Senhor do Bonfim.						
Escola	% do Total (escola)	Turma	Nº de Alunos por Turma	% do Total (turma)	Amostra Calculada por Turma	Amostra Real por Turma
E. E. Cel. Filomeno Ribeiro	0,99%	3°	37	0,99%	3,44	4
E.E. Armênio Veloso	3,38%	3°	30	0,80%	2,79	3
		3°	32	0,85%	2,97	3
		3°	28	0,75%	2,60	3
		3°	37	0,99%	3,44	4
E.E. Simeão Ribeiro dos Santos	2,80%	3°	33	0,88%	3,07	4
		3°	32	0,85%	2,97	3
		3°	19	0,51%	1,77	2
		3°	21	0,56%	1,95	2
Colégio Tiradentes – PMMG	3,20%	3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
		3°	40	1,07%	3,72	4
<b>ZONA 10 (0%)</b>						
Centro.						
Escola	% do Total (escola)	Turma	Nº de Alunos por Turma	% do Total (turma)	Amostra Calculada por Turma	Amostra Real por Turma
*Não possui escolas que oferecem a modalidade Ensino Médio	-	-	-	-	-	-
<b>ZONA 11 (0%)</b>						
São Geraldo II; Nova Esperança.						
Escola	% do Total (escola)	Turma	Nº de Alunos por Turma	% do Total (turma)	Amostra Calculada por Turma	Amostra Real por Turma
E.E. Francisco Peres E.E. Marilda de Oliveira	-	-	-	-	-	-
*Estas Escolas não integraram a pesquisa por fazerem parte da zona rural da cidade de Montes Claros.						

**Quadro 10: Zoneamento das escolas públicas estaduais**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Onde:

**% DO TOTAL (zona):** Porcentagem de alunos por zona em relação à população;

**% DO TOTAL (escola):** Porcentagem de alunos por escola em relação à população;

**% DO TOTAL (turma):** Porcentagem de alunos por turma em relação à população;

**AMOSTRA CALCULADA POR TURMA:** Resultado da multiplicação entre **% DO TOTAL (turma)** e a amostra calculada (348,56);

**AMOSTRA REAL POR TURMA:** Arredondamento para cima da **AMOSTRA CALCULADA POR TURMA**.

#### EQUAÇÃO DO CÁLCULO AMOSTRAL

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2(N - 1) + z^2 \cdot p \cdot q}$$

$$n = \frac{1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50 \cdot 3.752}{0,05^2(3.752 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,50 \cdot 0,50} = 348,56$$

Onde:

*N*: é o tamanho da população de alunos (*N* = 3.752)

*n*: é o tamanho da amostra (*n* = ?)

*z*: é o quantil da distribuição normal ao nível de 95% de confiança (*z* = 1,96)

*p*: estimativa da proporção dos alunos (*p* = 0,50)

*q*: é o complementar de *p* (*q* = 0,50)

*E*: Margem de erro (0,05)

#### Quadro 11: Cálculo detalhado

Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Os jovens assistidos pelo Programa Poupança Jovem são oriundos da rede pública estadual de ensino. O universo desta pesquisa constou de 3.752 jovens, número este correspondente à quantidade de indivíduos cursistas da modalidade 3º ano do ensino médio inscritos no Programa no ano de 2012, na cidade de Montes Claros. Desta população, a amostra representativa foi de 397 jovens. Em Montes Claros nos anos de 2012 e 2013<sup>31</sup>, havia 30 escolas públicas (estaduais) que oferecem o ensino médio completo: 1ºs, 2ºs e 3ºs anos.

<sup>31</sup> Ano de realização da presente pesquisa, em âmbito de campo.

O Programa Poupança Jovem atua nessas escolas desde 2012, ano em que a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE) as dividiu em zonas, cujos critérios foram: proximidade entre as escolas pertencentes à mesma zona, proximidade das casas dos estudantes em relação às escolas e preservação da identidade sócio comunitária de cada zona educacional.

Desta maneira, um jovem residente no bairro Jaraguá, por exemplo, somente pode matricular-se em escolas estaduais que compõem a sua zona. Estas primeiras informações parecem indicar o controle territorial exercido pelo Estado. Assim, por conta dessa normatização, um jovem residente em um bairro periférico não pode matricular-se em escolas estaduais situadas em outro bairro periférico, nem naquelas situadas em regiões centrais ou em bairros de classe média. Porém, as escolas tidas como referência são, em sua maioria, aquelas situadas em bairros centrais, como as tradicionais escolas públicas estaduais “Professor Plínio Ribeiro” (“Escola Normal”) e “Professor Alcides de Carvalho” (“Escola Polivalente”), no bairro Jardim São Luís, localizadas numa das regiões mais valorizadas da cidade.

Essas duas escolas ocupam as primeiras posições no ranking de notas atribuídas à prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>32</sup>, abaixo somente das escolas da rede particular de ensino e de outra escola pública: o Colégio Tiradentes, vinculado à Polícia Militar de Minas Gerais. Dos 397 jovens participantes da pesquisa, 88 são oriundos de outras cidades norte-mineiras e também de outros estados:

<b>CIDADE NATAL DOS JOVENS IMIGRANTES BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM</b>			
<b>Cidade/Estado</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Cidade/Estado</b>	<b>Cidade/Estado</b>
Araújos	Rio Pardo	Taiobeiras	Boa Sorte
Belo Horizonte	São João da Ponte	Guanambi	Alumínio
Bocaiúva	São Paulo	Brasília de Minas	Espinosa
Coração de Jesus	Ubaí	Marabá	Almenara
Curvelo	Vitória da Conquista	Campinas	Caxulé

<sup>32</sup> O *ranking* de notas do ENEM tem por base a nota 1.000, diante deste valor, a escola da rede particular de ensino com melhor pontuação no ano de 2012 foi o Colégio Marista São José, com nota média geral (622, 327), das escolas da rede pública de ensino, o Colégio Tiradentes (529, 734) e as Escolas Estaduais Professor Plínio Ribeiro (503, 997) e Professor Alcides de Carvalho (509,399). Disponível em: <http://vestibular.brasilecola.com/enem/desempenho-enem2011?nomeEscola=&estado=MG&municipio=MONTES+CLAROS&avaliacao=m&tipo=&btBusca=Buscar&cid=>



Francisco Sá	São Francisco	Várzea da Palma	Pirapora
Grão Mogol	Porteirinha	Mato verde	Mocambinho
Guarujá	Taguatinga	Salinas	Curitiba
Itacambira	Buritzeiro	Capitão Enéas	
Janaúba	Mirabela	Águas Vermelhas	
Pirapora	Unaí	Santo André	

**Quadro 12: Cidade natal dos jovens assistidos pelo PPJ**

Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

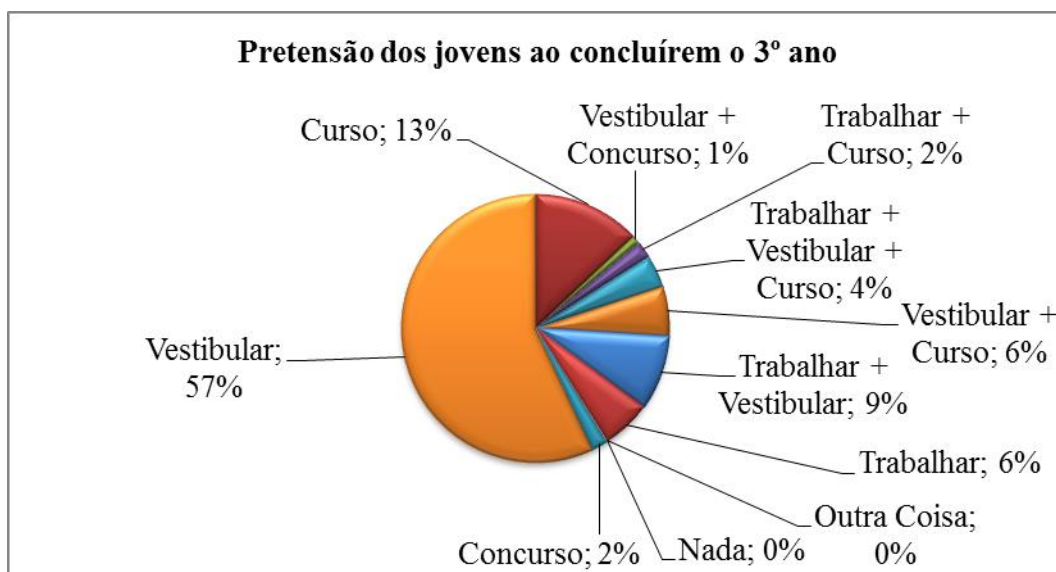
As ideias de “possibilidade de mudança”, de “melhores condições de estudo e trabalho”, e o anseio por “oportunidade” são aspectos concernentes ao perfil dos jovens assistidos pelo Poupança Jovem.

Neste contexto, observa-se que a representação que se tem da cidade e do que ela pode vir a oferecer desencadeia a expansão ou ampliação do “horizonte de expectativas” de cada indivíduo. Tanto os jovens imigrantes quanto os outros, também sujeitos dessa pesquisa, possuem em comum<sup>33</sup> o interesse por melhores oportunidades, de sua condição social, a partir de incremento na formação educacional e acesso ao trabalho.

Um dos gestores do Poupança Jovem na cidade de Montes Claros argumenta: *“Juventude é um momento de transformação... é um momento de questionamento de tudo [...] os jovens são acometidos por tendências e a tendência vem de todos os ramos...[...]”*(José, 35 anos).

Como se verifica no discurso do gestor, normalmente nesta faixa etária emergem questionamentos sobre quais serão as escolhas após a conclusão do 3º ano do ensino médio, como, por exemplo, sobre trabalho e estudo que irá qualificar para o trabalho. Quando concluírem o 3º ano do ensino médio, os jovens beneficiários do programa pretendem:

<sup>33</sup> Ao utilizar a expressão “*interesse comum*” não se pretende afirmar que existe homogeneidade em relação aos desejos e anseios destes jovens, pois, entende e resguardam-se neste estudo as especificidades peculiares a cada sujeito. Em comum, portanto, se têm a recorrência aos mesmos termos para explicar as suas buscas e interesses.



**Gráfico 2: Pretensão dos jovens ao concluírem o 3º ano**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

Quando somados nota-se que um percentual muito significativo dos jovens deseja fazer vestibular, cerca de 71% desses sujeitos pretendem dar continuidade ao percurso educacional no ensino superior e 25% se dedicar a um curso técnico aliado ou não ao vestibular e ao trabalho, o trabalho está também na escolha de 26% deles. Estes dados mostram jovens em busca de uma ascensão social, portadores de particularidades, especificidades e formas distintas de socialização.

Cerca de 19% destes jovens dizem que o Poupança Jovem representou um incentivo, estímulo e motivação, em âmbito geral, o que implica que estas motivações podem estar relacionadas à questão do trabalho e do estudo ou a outras esferas da vida destes indivíduos. Na entrevista, os responsáveis pelos jovens foram questionados se eles perceberam alguma motivação nos filhos e/ou enteados em razão do acesso ao Poupança Jovem. As respostas obtidas foram:

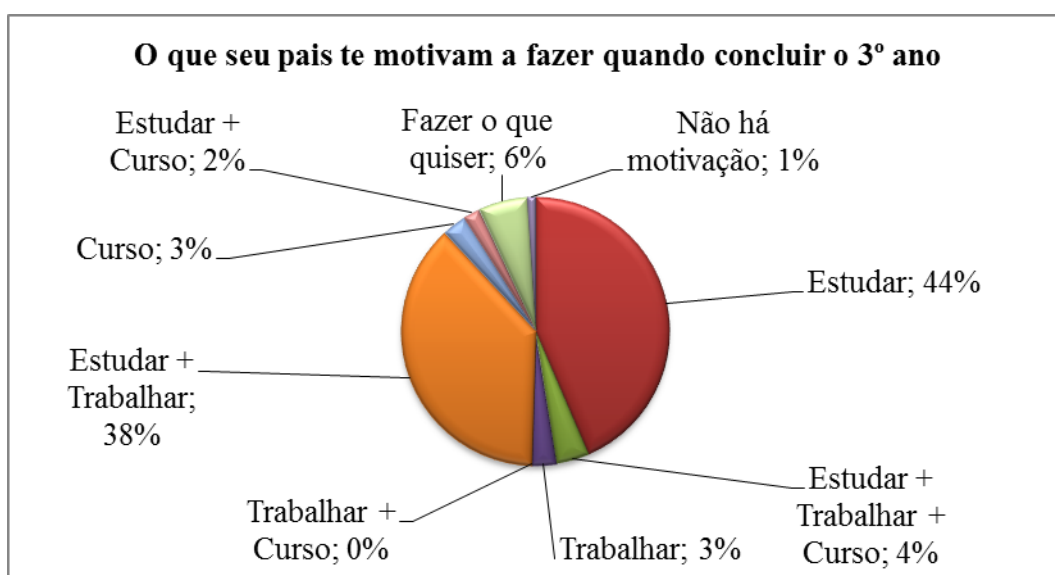
*[...] ele num me mostrou assim aquele entusiasmo não... entusiasmo grande não... ele ia só nas reunião mesmo... ele num fez nada não... Ahhhhhhhhhhhhhhhhh... no caso prá mim ele num teve grande diferença não..." (Cida, 42 anos)*

*[...] (silêncio longo) nã::::::::::::::::::::::::::::::::::o... assi::::::::::::::::::::::::::m (silêncio longo) ela foi mudando mas assim...acho que:::::::::::::::::: cum:::::::: (silêncio) pelas coisas... a maturidade... que foi AMADURECENDO né? Foi crescendo... amadurecendo... (silêncio longo) a:::::::::::::::::::::::::::::::::: num sei se foi por causa do programa ou se foi mesmo porque ela já tinha que... porque quando chega no primeiro... segundo e terceiro ano... eles já tem que ter uma responsabilidade... daí a gente não ter que ficar lá todo dia... (Lindaaura, 54 anos)*

[...] *Eu acho que não... acredito que não...devido a ela ser como ela é e a GENTE é que tá sempre apoiando...sempre do lado...sempre buscando...eu acredito que a gente ia fazer de tudo prá ela conseguir... sabe?... como ela vem conseguindo....(Vera, 42 anos)*

[...] *Eu não sei se foi um incentivo pra ela... porque ela sempre gostou de estudar... (Nágila, 23anos)*

Estes discursos apresentam indícios de que as famílias não atribuem ao Programa nenhum valor transformacional, que impelisse o jovem à mudança ou representasse incentivo. A maioria relata que a motivação e o incentivo são práticas desempenhadas pelos pais em relação aos filhos. O engajamento é fruto da maturidade do jovem ou do entusiasmo que o próprio beneficiário possui. Além da referência ao programa, há também o incentivo dos pais:



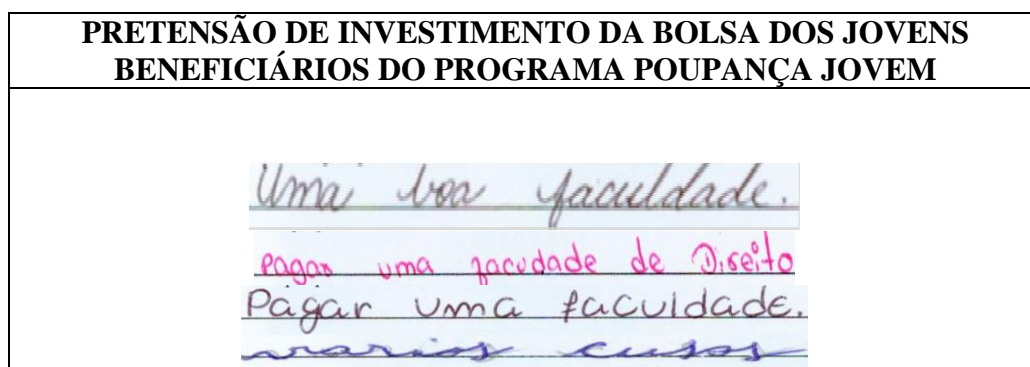
**Gráfico 3: O que seus pais te motivam a fazer quando concluir o 3º ano**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Nota-se que as motivações dos pais em relação aos filhos, em maior parte, transitam entre estudar, trabalhar, estudar e trabalhar. Cerca de 45% dos pais motivam os filhos a trabalharem em paralelo a outras atividades e 88% incentivam os filhos a se dedicarem ao estudo aliado ou não a demais atividades. É viável mencionar que dos pais e responsáveis dos 397 jovens que participaram da pesquisa, apenas 21 % possuem curso superior. Assim, pode-se inferir que desejam que seus filhos se dediquem aos estudos para que ocupem melhor posição no mercado de trabalho.

Na sociedade moderna, a tendência é de que os pais e responsáveis motivem seus filhos a ascender socialmente através da educação. Esta realidade é recorrente em caso de pais que assumem profissões que não possuem *status* social, que não resultam em uma rentabilidade desejada ou que precise exceder as horas de trabalho.

As desigualdades e os antagonismos sociais são questões que permearam todos os contextos históricos, neste itinerário se reproduziram, multiplicaram e foram naturalizadas. As sociedades passam por “metamorfoses” e conflitos sociais. Como forma de enfrentamento das desigualdades os indivíduos desenvolvem suas estratégias de sobrevivência, sendo que o trabalho adolescente pode ser uma delas, como aponta o percentual de 45% dos pais que motivam os filhos também a trabalhar.

Em um universo de 397 jovens, 200 afirmam que o benefício pecuniário (bolsa no valor de R\$ 3.000,00) seria direcionado ao pagamento da faculdade ou “dariam entrada” no curso que desejam fazer, ou que poderiam arcar com o pagamento de vários cursos:



**Quadro 13: Pretensão de investimento da bolsa**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Dos jovens participantes, 57% pretendem cursar uma faculdade ao concluir o 3º ano e tendem a ver esta bolsa como um auxílio. Por outro lado, a facilitação dos financiamentos das instituições superiores particulares de ensino também tem contribuído para esta pretensão.

Entretanto, o valor de R\$ 3.000,00 pode não ser significativo diante de 4 a 5 anos de estudo em instituições privadas. Os cursos pretendidos pelos jovens são:

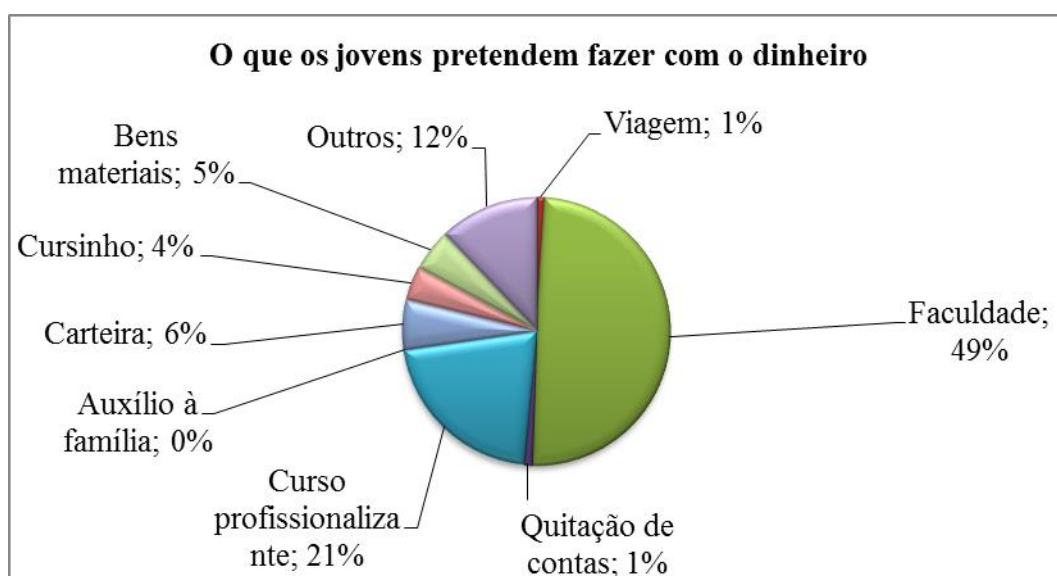
<b>CURSOS SUPERIORES PRETENDIDOS PELOS JOVENS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM</b>					
Administração	Ciências contábeis	Engenharia de computação	Engenharia florestal	Jornalismo	Psicologia
Agronomia	Direito	Engenharia de	Engenharia	Medicina	Publicidade

		petróleo	Mecânica		
Arquitetura e urbanismo	Educação física	Engenharia de produção	Engenharia Química	Nutrição	Serviço social
Artes visuais	Enfermagem	Engenharia de sistemas	Farmácia	Odontologia	Sistemas de informação
Biomedicina	Engenharia ambiental	Engenharia de telecomunicação	Fisioterapia	Pedagogia	Veterinária
Ciências da computação	Engenharia civil	Engenharia elétrica	Gastronomia	Professor	Zootecnia

**Quadro 14: Cursos superiores pretendidos**

Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Os jovens que pretendiam se ingressar em uma instituição pública, em geral, disseram que utilizariam o valor recebido do Estado em um curso preparatório para o vestibular. Demais finalidades são os cursos profissionalizantes, carteira de habilitação, bens materiais, quitação de contas, viagens, auxílio à família e outros usos não designados:



**Gráfico 4: O que os jovens pretendem fazer com o dinheiro**

Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Dos jovens inscritos no programa 12% não informaram o que pretendem fazer com o recurso recebido, 4% falam em investir em cursos preparatórios, (para concursos e para ingressar em universidade). Dos jovens beneficiários do Poupança Jovem, 25% pretendem fazer um curso profissionalizante, destes, 21% pretendem investir a bolsa neste fim.

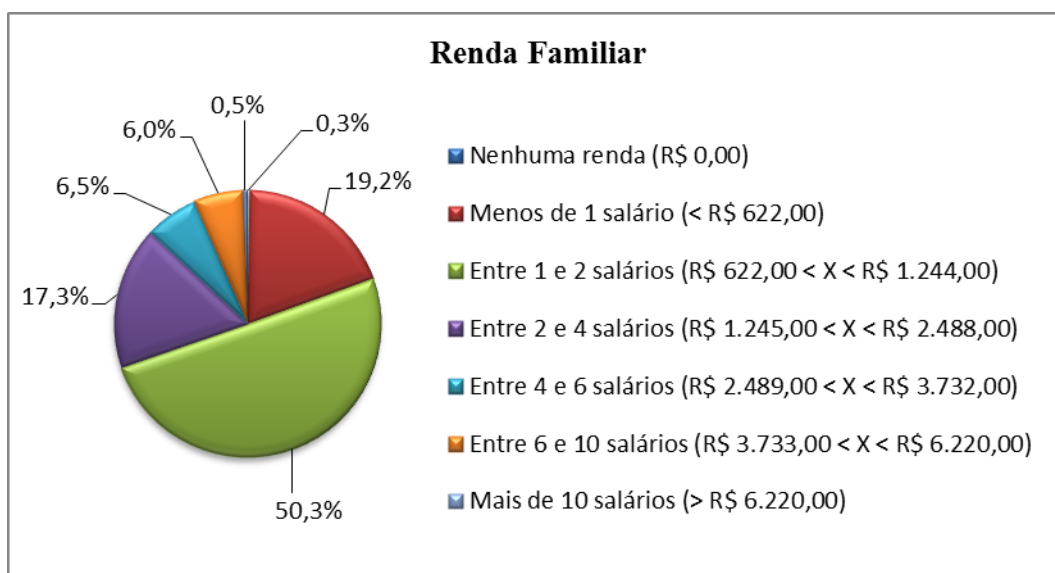
Este percentual representa praticamente  $\frac{1}{4}$  da amostra. O curso profissionalizante estava previsto para ocorrer durante o 3º ano do ensino médio, porém foi substituído pelo cumprimento das atividades propostas na “Nova Metodologia”. Destes sujeitos, que

representam 100 jovens, dos quase 400 participantes, apenas 1 mencionou como aspecto negativo do programa o fato do curso não ter ocorrido.

A maioria dos entrevistados é composta por trabalhadores-estudantes que integram famílias de baixa renda. O desemprego e subempregos marcam a vida dessas famílias. Em comum entre eles, a busca por oportunidades, melhoria de vida, melhores condições de estudo e trabalho. Nessa realidade, valores materiais e simbólicos são determinantes. Porém esses sentimentos parecem não encontrar possibilidade de realização devido à realidade sócio econômica em que estes indivíduos estão inseridos.

Dos entrevistados, 15% expressam o interesse pelo ingresso no mercado de trabalho e 45% dos pais os motivam a trabalhar, tendo em vista a necessidade de complementação de renda. A priorização do trabalho pode ser vista também como uma resposta aos conflitos emergentes, como uma motivação que teve origem em um mundo concreto de desigualdades, de vulnerabilidade e estratificação social.

Para além dos estímulos que perpassam os valores materiais, apresentam-se aqui alguns dados que apontam a vulnerabilidade em que convivem grande parte destes jovens e suas famílias e que podem ser indícios da motivação dos jovens acerca do estudo e do trabalho:



**Gráfico 5: Renda familiar**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Este gráfico esboça o cenário econômico em que se encontra cerca de 397 famílias dos beneficiários do Poupança Jovem, da cidade de Montes Claros, em 2012. Antagonismos

sociais ficam evidentes quando postos em comparação os seguintes valores; cerca de 70% das famílias dos jovens beneficiários do Programa sobrevivem com uma renda que está entre menos de 1 salário mínimo, o equivalente a menos de R\$ 622,00 e entre 1 e 2 salários; de R\$ 622,00 a 1.244,00, enquanto aproximadamente 30% deste universo se apropriam de rendas entre dois a dez salários, o equivalente a R\$ 1.245,00 e mais de R\$ 6.220,00.

A variação das rendas se justifica pelo fato de que, para se fazer adesão ao Programa Poupança Jovem, não havia limite de renda proposto; então, quaisquer jovens, desde que fossem alunos de escolas públicas da rede estadual de ensino e tivessem entre 16 e 21 anos, poderiam ser beneficiados.

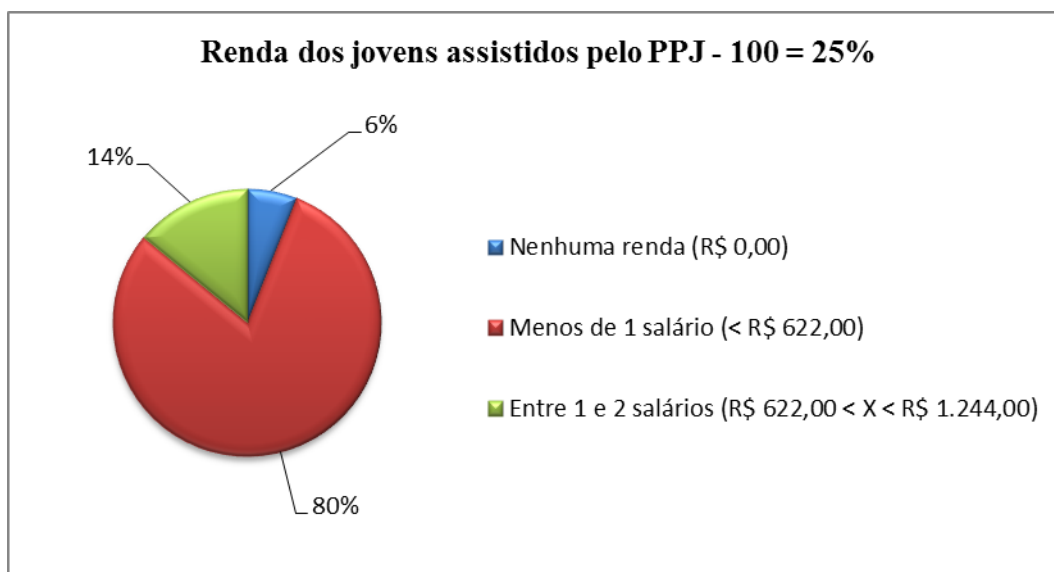
Além de escolas periféricas também eram assistidas escolas situadas em bairros considerados de elite, como a Escola Normal (Jardim São Luís) e o Polivalente (Jardim São Luís) e, de maneira específica, uma escola estadual militar, o Colégio Tiradentes. Assim, o governo do Estado de Minas Gerais não direcionou este programa a um público mais específico e desconsiderou a variável renda como critério de adesão.

O Poupança Jovem, em seu caráter de política pública interministerial voltada ao público juvenil subsidia-se pelo discurso da redução das desigualdades sociais, através da transferência de renda e de outros benefícios. Porém, as intervenções não foram direcionadas somente às famílias carentes destes benefícios. Esta realidade pode implicar que não houve redução, mas sim reprodução e multiplicação das desigualdades.

Nesse sentido, nota-se que a escassez econômico-financeira, somada à busca por oportunidades e melhoria de vida, por parte tanto dos jovens quanto de suas famílias, flexibiliza a recepção e a adesão a programas de transferência de renda; sobretudo quando estes projetos são acompanhados de outros incentivos além do pecuniário.

Ressalta-se ainda que estas realidades interferem na apropriação e multiplicação das representações que cada jovem possui a respeito do Programa Poupança Jovem e dos benefícios anunciados pelo governo, como, por exemplo, a bolsa no valor de R\$ 3.000,00, aulas de inglês, o curso de informática (modalidades básica/avançada) e o curso profissionalizante.

Ainda no que tange às questões econômicas dos jovens pesquisados, 100 trabalham, ora como provedores do sustento do lar, ora para complementar a renda da família, ou para auxiliar no custeio de suas famílias. Os salários variam de nenhuma renda (R\$ 0,00), no caso daqueles que auxiliam os negócios familiares, a menos de 1 salário (menos de R\$ 622,00) e entre 1 e 2 salários (R\$ 622,00 e R\$ 1244,00). Nas seguintes proporções:



**Gráfico 6: Renda dos jovens assistidos pelo PPJ**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

Esta realidade parece indicar a escassez econômico-financeira de que se disse respeito, e apontar as necessidades demandadas cotidianamente que são, também, fatores que impedem o jovem de ter dedicação exclusiva aos estudos. Os jovens estão inseridos na lógica de mercado e prestam trabalhos característicos de uma realidade em que a sobrevivência familiar passa a ser possível a partir da adesão a “profissões” flutuantes no mercado.

Alguns destes jovens trabalham em empreendimentos familiares, como pontos de comércio e escritórios. Nestes casos não recebem nenhum salário pelo serviço prestado. Outros auxiliam sua família em suas ocupações, especialmente em atividades laborais como mecânicos, estofadores, vidraceiros. Por isso, em geral recebem menos de um salário. As profissões assumidas seguem no quadro abaixo:

<b>PROFISSÕES DOS JOVENS ASSISTIDOS PELO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM – (100 = 25%)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendiz</li> <li>• Assistente</li> <li>• Atendente</li> <li>• Auxiliar de escritório</li> <li>• Babá</li> <li>• Balconista</li> <li>• Cabeleireiro</li> <li>• Caixa</li> <li>• Chapa de caminhoneiro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embalador</li> <li>• Estagiário</li> <li>• Estofador</li> <li>• Estoquista</li> <li>• Funcionário de fábrica</li> <li>• Garçom</li> <li>• Jogador</li> <li>• Lavador de carro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pintor</li> <li>• Promotor de evento</li> <li>• Secretária</li> <li>• Servente de pedreiro</li> <li>• Serviços Gerais</li> <li>• Técnico elétrico</li> <li>• <i>Telemarketing</i></li> <li>• Treinador do MC'Donald</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiador</li> <li>• Costureira</li> <li>• Doméstica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecânico</li> <li>• Monitor</li> <li>• Monitor de van</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vendedor</li> <li>• Vidraceiro</li> </ul>
---	---	--

**Quadro 15: Profissões dos jovens assistidos pelo PPJ**

Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Estes jovens trabalham durante o dia e estudam à noite. Nesta realidade o trabalho gera situações antagônicas, pois, se por um lado representa um acréscimo nas rendas familiares, por outro certamente prejudica o aproveitamento do jovem na escola.

Percebe-se que se a renda de parte significativa destes jovens e de suas famílias é insuficiente. Por este motivo, também, a bolsa concedida pelo Poupança Jovem torna-se um atrativo em potencial enquanto auxílio pecuniário às famílias, como se pode perceber nas falas dos beneficiários:

*[...] prá jovem três mil reais é muita coisa... [...] no caso... a maioria das pessoas que eu conheço... não da minha série... mas os que receberam antes... as pessoas compraram o que quiseram...no caso compraram celular... compraram computador... notebook... compraram uma bis... então...era um sonho dos jovens... então de certa forma foi bom pra eles... eles puderam comprar com seu próprio dinheiro... não tiveram que pedir pros pais... (Ketlin, 19 anos)*

*[...] Bom... a bolsa foi bom né?...um dinheiro que assim... porque assim... num foi esforço... de qualquer jeito eu ia concluir o terceiro ano então concluindo e ganhando esses três mil... é bom... (muitos risos) recusar é que ninguém vai... Lá em casa tudo é mãe... tudo que eu vou fazer é mãe... então eu acho que... vou dar mãe... (Roberta, 19 nos)*

Na fala da primeira jovem existe a relação entre benefício pecuniário e a autonomia juvenil. Neste relato o investimento do benefício foi direcionado a bens materiais que a jovem caracteriza como um “sonho”. Nesta fala há indícios das interferências dos discursos da sociedade moderna em que há a preconização do consumo, através de acesso a bens e serviços.

A entrevista menciona também sobre a necessidade de aquisição destes bens e serviços. O discurso pautado no desiderato de “independência” e a “liberdade” é recorrente em quase todas as falas dos jovens entrevistados, numa fase de vida que se caracteriza pela transição de hábitos juvenis ao universo da responsabilidade adulta. Por um lado, esse rito de passagem tende a potencializar crises e inseguranças em meio à assimilação de novas responsabilidades, pessoais e coletivas. Concomitantemente, o jovem passa a exercitar –

mesmo que somente no âmbito do discurso e assimilação pessoal – uma sensação de independência e autonomia, características essas que legitimam a sua “nova identidade”.

A segunda jovem (Roberta, 19 anos) fala que a bolsa foi algo bom porque não precisou fazer nenhum esforço para conseguir o dinheiro, e que certamente repassará o valor a sua mãe. É pertinente considerar que, embora a bolsa seja direcionada ao jovem, assim como no caso desta família e outras em situação de vulnerabilidade, que se encontrarem em situações de escassez de renda, há uma apropriação familiar do recurso, redirecionando-o a outros fins que não sejam o “investimento direto” naquele jovem cadastrado pelo Poupança Jovem. Uma terceira beneficiária, identificada por (Nayara, 19 anos), faz a seguinte avaliação do benefício:

*[...] É um dinheiro que ajuda... três mil reais é um dinheiro que acaba rápido... mas ajuda bastante prá quem num tá fazendo nada... num tá esperando... néhhh... é uma verba a mais... é ótimo[...] eu estava pensando em investir em uma carteira... em autoescola... se eu não conseguir passar numa faculdade estadual este ano é::::: investir esse dinheiro em uma faculdade particular e depois pegar o financiamento... mas eu tava mesmo era pensando em colocar silicone com o dinheiro do poupança jovem... (Nayara, 19 anos).*

Pelo que se pode notar a jovem menciona várias possibilidades de “investimento” da bolsa, mas não direciona para nenhum item específico. Suas escolhas transitam desde a aplicação em bens materiais e educacionais até os de caráter estético. Poder-se-á notar que no discurso desta jovem se fazem presentes vários outros discursos veiculados socialmente, como por exemplo, o da formação de um estereótipo de beleza e outro que reafirma o discurso da universalização educacional e facilitação do acesso via financiamento estudantil.

Diante destes casos reflete-se que nos diferentes tempos históricos, o dinheiro, assim como os bens imateriais, com o advento da economia monetária, passou a ser um referencial usado para distinguir os sujeitos na sociedade. Como aponta o Georg Simmel, no mundo moderno o dinheiro adquire valor norteador do estilo de vida, como elemento determinante de construção das identidades individuais – ou melhor, de “distintas identidades”. Infere-se que as representações construídas acerca do benefício pecuniário tiveram suas origens em cenários de desigualdades sociais e da busca interessada pela manutenção e legitimação identitária.

### 3.2 Da família dos jovens

Os jovens pesquisados residem, em sua maioria, com os seus pais. Outros, com avós ou tios, que são os primeiros formadores desses jovens, em interdependência com a educação institucionalizada. Ambos os casos apresentam potencialidades e limitações e são corresponsáveis também pela forma como o indivíduo assimila sua realidade, como lida com o conhecimento, como forma valores materiais e simbólicos, como se depara com novas situações e como as interpreta. Logo, esses jovens constroem suas representações sociais.

Os jovens, bem como suas respectivas famílias<sup>34</sup>, foram selecionados para participar deste estudo de caso pela semelhança das formas como caracterizaram o Poupança Jovem. Estas famílias se divergem, dentre outras especificidades no critério renda, localização da moradia e constituição familiar em termo de estrutura.

A família Israel, por exemplo, reside no Bairro Roxo Verde. Possui uma renda de cerca de 1 a 2 salários mínimos. Moram na casa somente a mãe e o beneficiário do programa. A mãe do jovem, (Cida, 42 anos), divorciada, 4 filhos, é salgadeira há 22 anos. O jovem beneficiário (Robson, 19 anos), seu filho, trabalha na Alpargatas como operador de produção na finalização das sandálias, durante 7 horas diárias. A casa é um barracão no fundo de um lote, contendo sete cômodos. O espaço para a produção dos salgados foi improvisado na parte da frente do lote. Neste contexto, a mãe, quando questionada sobre sua profissão, responde:

*“Ó::::: se eu falar com ce que eu gosto... mas eu sou uma pessoa assim... o que vem pra mim eu agradeço a Deus... o salgado eu agradeço muito a Deus porque eu criei meus mininu tudo fazenu salgado... né? Então... num tem muito o que reclamar não...[...] trabalho de salgado é pesado...ce tem trabalho praticamente todos os dias...” (Cida, 42 anos)*

Esta senhora, mãe de um dos beneficiários do Poupança Jovem, na entrevista, relata que criou os seus quatro filhos através da renda da profissão de salgadeira. Diz ainda que é um trabalho “pesado” com o qual se ocupa praticamente todos os dias. Esta realidade reafirma o cenário de desigualdades que se apresenta também a partir da dedicação a várias horas de trabalho, a fim de que o indivíduo consiga corresponder às demandas cotidianas.

Os antagonismos relacionados à variável trabalho comportam diversidades tais quais: ocupação braçal ou de empenho intelectual, horas de dedicação à profissão e retorno

---

<sup>34</sup>Neste estudo priorizou-se a visita a quatro famílias que serão aqui designadas pelas seguintes formas: FAMÍLIA ISRAEL, FAMÍLIA VELOSO, FAMÍLIA FERREIRA E FAMÍLIA TORRES.

financeiro. Nestes contextos, as desigualdades materiais tendem a se apresentar de maneira interdependente à escassez também imaterial. Este cenário pode implicar uma vulnerabilidade não somente econômico-financeira, como também tende a denotar a escassez da oportunidade de apropriação dos recursos cognitivos na sociedade. Ela em relação ao estudo acrescenta que:

*“A:::::hhhhhhhhh... a única coisa que eu arrependi... mas que eu vi também que num tava no meu alcance era ter voltado a estudar... porque eu praticamente num estudei né?... e::::... mais só que na época que começou melhorar prá mim poder começar estudar... que eu comecei... foi na época que veio pra mim separar e agora eu tinha que escolher... ou eu estudava ou eu procurava acompanhar os menino... então eu preferi num estuda e acompanhar eles... [...] uai naquele tempo eu só fiz o primeiro e o segundo ano e parou...” (Cida, 42 anos)*

Como mencionado, no momento em que pensou em retornar aos estudos, a senhora entrevistada precisou escolher entre o estudo ou acompanhar os filhos. Ela aponta a separação matrimonial como um fator que interferiu nessa decisão. Das mães dos jovens beneficiários do Poupança Jovem 84% interromperam sua carreira de estudo e não chegaram a cursar a formação superior.

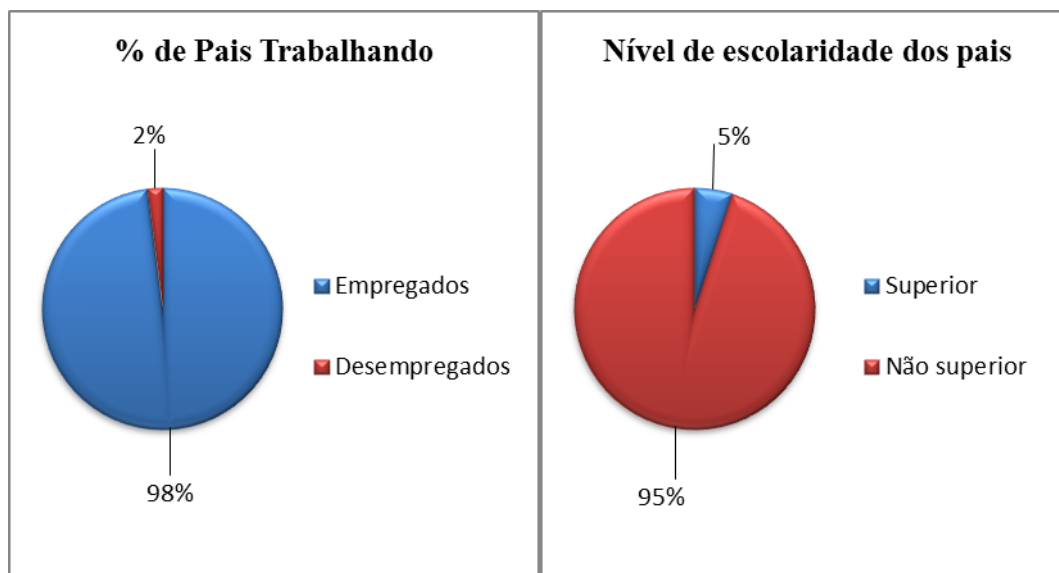
Na família Israel, o pai do beneficiário não contribui com nenhuma renda que possa auxiliar na manutenção das despesas. Por este motivo a renda familiar torna-se ainda mais limitada, como se pode perceber na fala do beneficiário do programa (Robson, 19 anos), ao se referir à questão econômica: “então... a situação aqui em casa nunca foi muito boa...”.

No caso desta família a mãe precisou assumir a dupla responsabilidade, atuando no lar com as obrigatoriedades delegadas “socialmente” às pessoas do pai e da mãe. A aquisição dessa autonomia refletiu em um excesso de jornadas. Na sociedade contemporânea em meio à estilos de vida orientados pela globalização e pelas emergências demandadas pela economia tem sido peculiar à figura feminina os papéis de mãe, profissional e dona de casa, sem que haja divisão do trabalho doméstico.

Os conflitos e as dificuldades se ampliam em caso das mulheres que se tornam chefes de família como provedoras do lar, e são ainda divorciadas e afetadas pelas desigualdades e pelas dificuldades econômicas, e que, muitas vezes sofrem a discriminação das estruturas tradicionais da sociedade.

Pode-se inferir que diante de condições financeiras estranguladas as famílias tornam-se mais flexíveis à adesão não reflexiva de determinados programas de transferência de renda, sobretudo, pela promessa do benefício pecuniário que tende a ser assimilado como o apanágio

fundamental para suas realizações. Os gráficos abaixo indicam a situação de trabalho e escolaridade dos demais pais e responsáveis dos jovens beneficiários do programa, em 2012.



**Gráfico 7: Variáveis trabalho e escolaridade dos pais**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

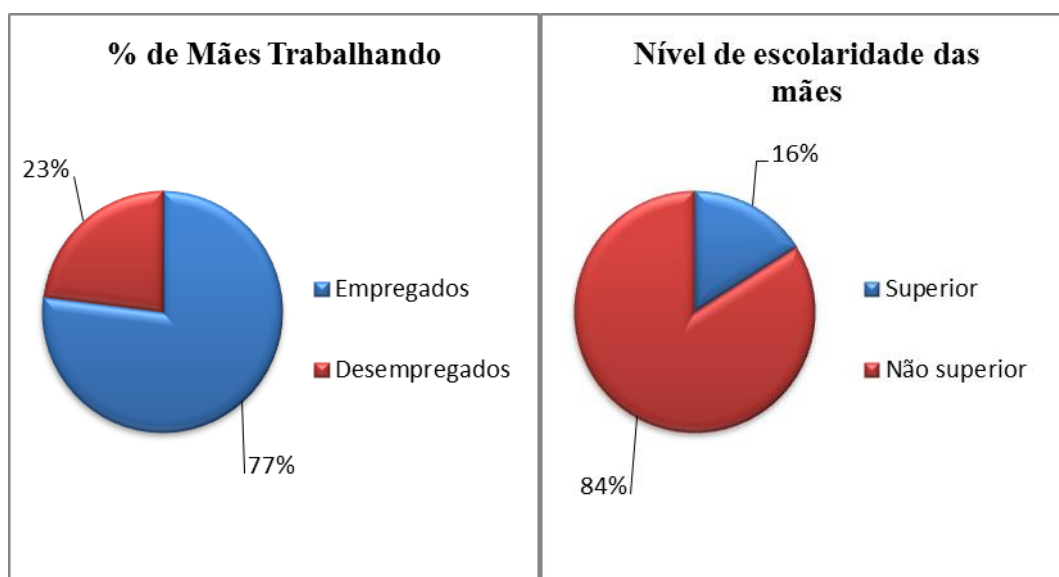
Os pais dos jovens pesquisados, em sua grande maioria (98%) trabalham, porém apenas 5% deles possuem formação de nível superior. São muitas as profissões ocupadas por estes indivíduos, sobretudo os serviços braçais como trabalhadores rurais, tecelões, capoteiros, borracheiros, marceneiros, pedreiros, garis, dentre outras profissões que não possuem *status* social. Há também os autônomos como os microempresários e proprietários de estabelecimentos, em pequena quantidade (7 dentre a amostra de pesquisa):

PROFISSÕES DOS PAIS DOS JOVENS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM						
Administrador	Borracheiro	Contador	Fotógrafo	Lanterneiro	Operador de máquina	Taxista
Agente	Cabeleireiro	Dono de bar	Frentista	Marceneiro	Pastor	Tecelão
Aposentado	Caminhoneiro	Dono de depósito	Funcionário público	Marmoreiro	Pedreiro	Técnico em comunicação
Autônomo	Capoteiro	Eletricista	Gari	Mecânico	Pintor	Trabalhador rural
Auxiliar de venda	Carpinteiro	Encarregado de transporte	Garçom	Mercante	Policia	Treinador de lanchonete
Bancário	Carteiro	Enfermeiro técnico	Gerente	Microempresário	Porteiro	Topógrafo

Barbeiro	Chaveiro	Engenheiro	Guarda	Missionário	Professor	Vidraceiro
Bombeiro	Cobrador	Estoquista	Graficista	Motorista	Protético	Vigilante
Bombeiro hidráulico	Comerciante	Estudante	Instalador	Montador de andaime	Segurança	Vendedor
Bombeiro eletrícista	Consultor	Fiscal	Instrutor	Mototaxista	Serviços gerais	

**Quadro 16: Profissão dos pais dos jovens assistidos pelo PPJ**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

Ao se traçar um paralelo entre os pais e mães empregadas percebe-se a discrepância entre os homens que estão engajados na “esfera produtiva”, seja como autônomo ou em trabalho formal, e as mulheres. O número de mães desempregadas<sup>35</sup> responsáveis pelos jovens inscritos no Poupança Jovem chega a ser dez vezes maior que o número de pais desempregados, como mostra o gráfico a seguir:



**Gráfico 8: Variáveis trabalho e escolaridade das mães**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

Basicamente  $\frac{1}{4}$  das mães dos indivíduos inscritos no Poupança Jovem encontram-se desempregadas. Em proporção inversa, o número de mães que possui formação em nível

<sup>35</sup> Ao se mencionar “mães empregadas/ desempregadas” se diz respeito a todos os indivíduos do sexo feminino (tia, avó, irmã) responsáveis pelos jovens inscritos no Programa Poupança Jovem., de igual maneira, “pais empregados/desempregados” refere-se aos indivíduos do sexo masculino também responsáveis pelos jovens.

superior<sup>36</sup> é maior que o número de pais formados nesta modalidade, chegando a (16%). Das mães empregadas a função doméstica representa a que possui maior ocupação, totalizando 57 que se ocupam desta profissão. As demais profissões subdividem-se em trabalhos braçais como cozinheira, lavadeira, agricultora, padeira, servente e profissões de atendimento direto ao público, consideradas profissões “femininas”: recepcionista, secretária, manicure, depiladora, dentre outras.

PROFISSÕES DAS MÃES DOS JOVENS DO PROGRAMA POUPANÇA JOVEM					
Aposentada	Auxiliar	Costureira	Jornalista	Radialista	Trabalhadora rural
Agente	Balconista	Cozinheira	Lavadeira	Recepcionista	Vendedora
Agricultora	Caixa	Depiladora	Manicure	Secretária	Zeladora de igreja
Artesã	Cabeleireira	Doméstica	Padeira	Servente	
Assistente social	Camareira	Microempresária	Passadeira	Serviços gerais	
Assistente	Cerimonialista	Farmacêutica	Pedagoga	Técnica de enfermagem	
Atendente	Comerciante	Funcionária pública	Pensionista	Técnica universitária	
Autônoma	Contadora	Gerente	Professora	Telemarketing	

**Quadro 17: Profissão das mães dos jovens assistidos pelo PPJ**  
**Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)**

Em cerca de 70% das famílias dos jovens inscritos no Poupança Jovem, a profissão dos pais e mães asseguram uma renda familiar que transita em menos de um salário mínimo e entre um e dois salários. Os dados apontam também situações de desemprego, o que implica em menos provedores para as demandas cotidianas e, conseqüentemente, em cenários de vulnerabilidade e escassez de renda.

Por outro lado, alguns relatos dos jovens a respeito das suas motivações em estar no Poupança Jovem, ressaltam a valia dos momentos lúdicos, de interação e relações interpessoais. Como se pode notar na entrevista do jovem (Robson, 19 anos):

*Porque o povo tava lá... (muitos risos)...eu tenho que tá lá no povo... no meio da galera... (muitos risos)... ah...sei lá...porque lá tem sempre alguém prá conversar... e distrai:::::r... alguma coisa interessante lá... que distrai... eu gostava disso...*

<sup>36</sup> A menção à modalidade superior de educação obtida pelos responsáveis, se somada, chega a 21%. Moscovici argumenta que há uma notória distinção entre as formas de se referenciar a realidade quando comparados o conhecimento leigo e o conhecimento científico. Dessa forma, este indicador (21%) parece ser um indício que influencia também nas formas como o jovem representou o Programa Poupança Jovem, os benefícios ofertados e formas de intervenção.

Pode-se observar que, por um lado, aquele ambiente era agradável a ele por possuir um aglomerado de pessoas na mesma faixa etária, com os quais partilhava e construía os seus valores identitários, suas relações interpessoais e porque também correspondem aos atrativos juvenis. Ele relaciona o seu “gostar” ao fato de ser um lugar interessante por ter alguém para conversar e ser um espaço de distração.

Pode ser que este ambiente de distração represente a maior motivação do jovem, por em um determinado momento retirá-lo da sua realidade cotidiana e conduzi-lo a um espaço lúdico, de diversão, brincadeiras, jogos e dinâmicas.

Em consonância com a apreciação feita pelo jovem (Robson, 19 anos), 11% dos jovens que participaram da pesquisa apontaram como um fator relevante do programa: a questão de ser um espaço que proporcione a interação. E 26% apreciaram a questão lúdica de esportes, brincadeiras, dinâmicas, gincanas. No caso do jovem (Robson, 19 anos), há uma noção de coletividade, do grupo como motivação para estar no programa e desenvolver as atividades:

*“Ó::: eu num tinha muito interesse não... mas quando tava ali cum a galera... cum os amigo... eu era tipo uma Maria vai cum as outra... MEUS AMIGO IA EU IA TAMBÉM... eu nunca... ninguém gosta de andar sozim né? Ninguém gosta de ficar longe dos outros... então tipo assim... onde é que tava mais o povo é onde é que eu ia... num tinha tipo assim... uma iniciativa... eu num tinha muito interesse assim...”*  
(Robson, 19 anos)

Pela fala desse jovem nota-se que ele descreve a coletividade, as relações interpessoais como um elemento que o dista da situação de isolamento revelado na fala: “*Ninguém gosta de andar sozim né?*”, mas não a contempla como uma oportunidade à promoção da autonomia, do protagonismo: “*Num tinha tipo assim, uma iniciativa*”. Ele afirma não ter interesse, nem iniciativa e se vê como uma “*Maria vai cum as outra*”, ou seja, parece não demonstrar desejo próprio de engajamento. A respeito da participação do jovem no programa a mãe (Cida, 42 anos) diz:

*“ele mesmo não mudou muita coisa nã:::o... e outra que também... eu falei com ele ISSO AÍ AJUDA MAS CE TEM QUE LEMBRAR UMA COISA É TRÊS MIL... CÊ TEM QUE PENSAR É NO FUTURO SEU DE CÊ ESTUDAR PENSANDO EM SER ALGUÉM NA VIDA PORQUE DINHEIRO CABA... ISSO AÍ FAZ PARTE DA VIDA... num quer dizer que eu dei aquele entusiasmo... vai que ce vai ganhar três mil... [...] mas primeiramente ce tem que lembrar que ce tem que estudar firme pro ce ser alguém porque o dinheiro acaba...mas num mudou... num deu muita diferença nele não... Na:::o...dsu...dsu...dsu... no dia que ele cismava de num ir prá aula... ele num ia mesmo né? E ele já era avisado que num podia faiá... então ele::: num deu muita diferença não...As nota dele toda vida foi baixa... mesmo por um motivo dele num ter muito entusiasmo... [...]tomando recuperação todo ano... [...] não passou*



*um ano sem recuperação... to:::dos os ano dele ele passou com recuperação[...] ele NÃO FEZ NADA...*

A mãe do jovem relatou que não viu transformação por parte dele e que não percebeu nenhum entusiasmo. Pode-se traçar um paralelo com sua própria história de vida, com o desejo de ter continuado o estudo e com a impossibilidade de fazê-lo; sobretudo por desejar que o filho ascenda em relação à profissão que ela possui, como se pode notar: *“porque eu falo... eu num quero que cês passe pelo que eu tô passanu não... cês tão venu como que é difícil”*. A mãe conclui a fala dizendo:

*“Mais eu prifiria que o governo tivesse oferecido outras coisa que num fosse o dinheiro... né?... uai... invés dele ter oferecido esse dinheiro ele oferecesse uns curso bom... ce num acha que era melhor?... eu acredito que era bem melhor né?...”*  
(Cida, 42 anos)

*“Mãe sempre incentivou a nunca deixar os estudos... sempre tá estudando... buscando um curso... alguma coisa... buscar alguma oportunidade que tá tendo fácil aí do governo e tal...então sempre buscar... sempre ela incentivou isso (Robson, 19 anos)*

Nos discursos, acima, a mãe salienta que preferia que o Poupança Jovem tivesse ofertado cursos, que em sua concepção seriam mais relevantes que o benefício pecuniário. No discurso seguinte, o filho confirma esta orientação de sua mãe. Quando questionado sobre o que o programa havia oferecido além da bolsa, o jovem respondeu: *“Ó... até o momento eu só sabia que eles tinha prometido a bolsa de três mil... mais nada... É que naquelas atividade lá né? A gente nem pensava... que envolvia todo mundo [...]num achei defeito não... eu acho que foi certim... prá mim foi certim... num tem nada a reclamar não...”*.

Em falas anteriores, o jovem legitima uma representação positiva em relação ao programa – na fala acima ele reafirma este posicionamento. Perceba-se que, para ele o programa “não tem defeito” e essa adjetivação vem acompanhada das atividades, da interação de que foi dito anteriormente. A respeito dessas atividades, a assistente de campo<sup>37</sup> menciona: *“A gente tinha que envolver esse jovem,... chegar até ele pra que ele tivesse essa frequência... ele tivesse essa participação prá garantir no final do ano os mil reais dele...”* e prosseguia:

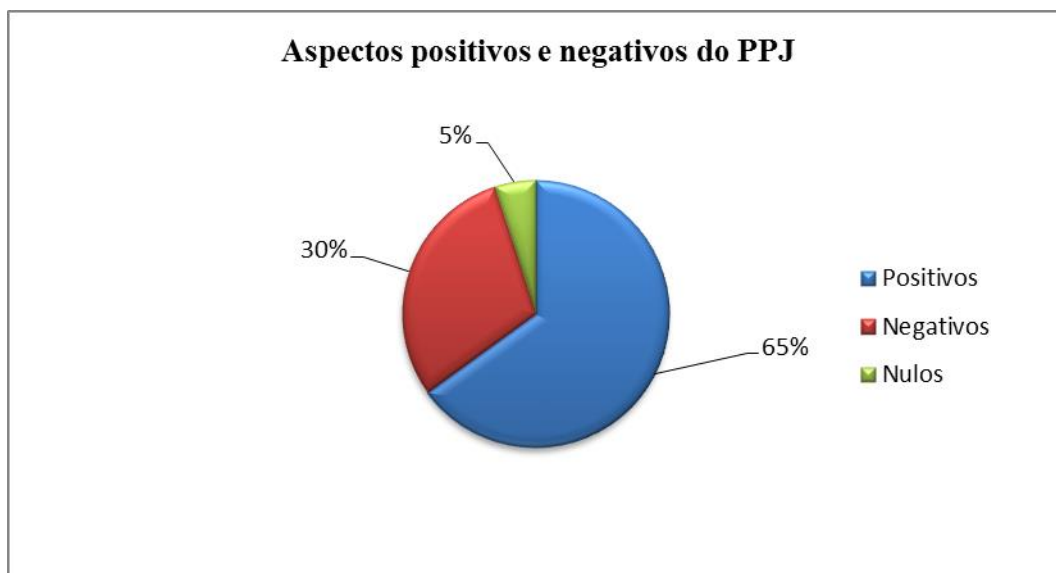
---

<sup>37</sup>Dois elementos aqui apresentados foram discutidos por outras pessoas também entrevistadas responsáveis pela dinamização do Programa na cidade de Montes Claros. Estes pontos foram: as atividades lúdicas (dinâmicas, gincanas, jogos, brincadeiras) e os cursos. Uma das entrevistadas, aqui identificada por (Joana, 29 anos) foi assistente de campo durante a execução do programa na cidade do ano de 2008 a 2011 (gestão da prefeitura municipal de Montes Claros), posteriormente, de 2011 a 2012 (gestão da UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros), dinamizadora cultural.

*“Os assistente chegava lá...ou... dá procês fazer uma gincana com os meninos... prá ver se chama e tal... porque tendo uma gincana eles se espalha na escola... óhhhhh... tá tendo uma atividade legal... e blábláblá prá ver se tinha mais aluno [...] tinha vez que a coordenadora chegava e falava ó::: ... tem que dar resultado... tem que dar resultado... se vira... nem que tiver que plantar bananeira...pintar o rosto de palhaço... porque jovem gosta é disso... eu já vou comprar os TNT colorido prá gente fazer uns colete bem colorido...bem chamativo...porque tem que ter frequência...” (Joana, 29 anos)*

Nesta fala, (Joana 29 anos), assistente de campo e dinamizadora cultural do Poupança Jovem relata sobre os momentos em que o programa direcionava o foco às atividades lúdicas e gincanas porque era dessa interação que o jovem gostava. Esta realidade não foi mencionada apenas pelo jovem (Robson, 19 anos), mas também pelas três outras entrevistadas como a motivação para frequentar o Poupança Jovem. No posicionamento dos demais jovens estas atividades também se sobressaíram, contando com 20% dos jovens que pontuaram como positivo (passeios, gincanas, dinâmicas, jogos e interação).

Além destas atividades, outro ponto destacado como positivo foi a bolsa, em que 31% deles mencionaram como ponto positivo do Poupança Jovem. Ressalta-se que apenas 1% deles referenciou Poupança Jovem como ensino à vida profissional e preparo para o mercado de trabalho, ainda que se trate de um programa também de formação profissional.



**Gráfico 9: Aspectos positivos e negativos do PPJ**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

O gráfico indica que de um universo de 397 jovens, 65 % não percebeu nenhum aspecto negativo, enquanto 30% mencionou algo que seja negativo. Parece que movidos pelas

suas motivações particulares e pelos seus interesses construíram uma imagem do programa em que deram visibilidade a determinados elementos e foram indiferentes a outros.

Em outra instância, têm-se os cursos que foram mencionados como interesse pelo jovem (Robson, 19 anos) e sua mãe (Cida, 42 anos), comentados pela assistente de campo e por um dos gestores do programa a partir do contato que tiveram com os jovens beneficiários entre 2008 e 2011:

*“O programa no papel ele é perfeito... PERFEITO... porque ele sai do ensino médio para o mercado de trabalho se ele entra no mercado de trabalho com um currículo que tem informática e inglês ele é diferenciado de qualquer outra pessoa que entra apenas com o segundo grau completo... né?... [...] teoricamente era perfeito... Muitos cê via o brilho nos olhos... ah eu vou ter um curso de inglês e um curso de informática e ainda vou ganhar três mil reais...” (Joana, 29 anos)*

O posicionamento de (Joana, 29 anos) a respeito dos cursos prometidos a partir da sua experiência com os jovens, que perpassa do advento do Programa até a sua nova gestão, em 2011, reafirma a relevância dos cursos prometidos para a inserção dos jovens beneficiários no mercado de trabalho. Entretanto, um dos gestores do programa, vinculado à SEDESE, responsável pela fiscalização da execução do programa na cidade de Montes Claros, deu a seguinte informação:

*“A aula de informática não ocorreu... não ocorreu nada de informática devido o que te falei... esses meninos já tem acesso à tecnologia hoje dentro de casa ou em alguns outros meios então...o é foi deixado de lado a questão da informática mesmo também porque precisava de uma estrutura [...] É muito mais fácil você dar uma aula de inglês a uma aula de informática... aula de informática ce precisa no mínimo um computador prá dois alunos... pra aula de inglês ce precisa de um pedaço de papel um giz ou só de um pedaço de papel... As aulas de inglês aconteciam nos próprios espaços dos giros jovens... nos espaços sublocados... [...] e num foi um curso de inglês... é... ele... a ideia num era ce ter um curso de inglês onde o aluno ele... ele sairia falando fluentemente... o inglês de Oxford uma coisa assim...não... a questão era que o aluno... ele... tivesse um contato com a língua inglesa e que ele despertasse um interesse na continuidade desse aprendizado [...] e a conscientização de que ele pode precisar do curso de inglês amanhã ou depois pra ser um bom profissional no mercado de trabalho [...] era o básico do básico... só um contato mesmo... Os cursos profissionalizantes foi o seguinte... é::: eles até então ocorreriam no terceiro ano... a ideia INICIAL do programa era ocorrer no terceiro ano com é::: junto com o ensino regular e::: e::: e que eles pudessem escolher a formação que eles quisessem fazer que o Estado iria arcar com o custo dessa formação... desde que sejam cursos rápidos e que eles conseguissem finalizar no período do terceiro ano... essa era a ideia inicial prá todo mundo... SÓ QUE... você tem N possibilidade:::des... só em Montes Claros só eram quatro mil... não (pensando)... se não me engano três mil e oitocentos alunos no terceiro ano participando do programa... agora cê pensa você oferecer curso de capacitação profissional para três mil e oitocentos alunos na área que ele escolher... só em Montes Claros... agora cê pensa nos alunos do Estado... então:::o teve uma uma toda situação que... primeiro... o curso de inglês e de informática já tinha dado o problema que deu (silêncio longo)... prá você contratar uma empresa que presta*

*cursos profissionalizantes em N ÁREAS... já por aí ela já começava a ficar inviável... era uma demanda muito grande de cursos profissionalizantes DIVERSIFICADOS... era mu::::::::::::::::::::ito menino prá você fazer um acompanhamento desse e o custo era muito alto... aí tem também que era uma questão de custo porque é elevado o curso profissionalizante então a partir disso aí... no terceiro ano ao invés de focar na realização de cursos profissionalizantes... é:::::::::::: o terceiro ano já pela execução da UNIMONTES tem dado um outro enfoque que era... fazer mostra de carreira e profissões pros alunos... mostrar pra eles onde eles poderiam ter acesso a cursos gratuitos ou mais baratos... palestras de::: de:::: RH... elaboração de currículo...essas questões... [...] eles que corriam atrás disso aí... é:::: a mostra das profissões você tem a própria UNIMONTES e a... as outras faculdades que... elas têm interesse em realizar mostras dos cursos que ela oferece porque são clientes prá elas... são clientes em potencial... então ao invés de você ficar realizando cursos de profissionalização são bem mais fáceis estes caminhos... e este caminho também dá o MESMO RESULTADO QUE SE VOCÊ ENSINAR UM CURSO PROFISSIONALIZANTE... [...] então foi mais barato isso... [...] curso profissionalizante não existiu... A gente tem que ser um pouco rude com esta questão... o governo tá gastando um BURRO dum dinheiro... o poupança jovem em 2009... a dotação orçamentária do programa eram 77 milhões de reais no Estado... então assim... era um programa muito caro... ele é um programa muito caro... de se manter... e talvez o RETORNO que fosse obtido com esse programa não seria um retorno muito esperado... [...]” (Thiago, 32 anos)*

Pode-se perceber que este posicionamento demarca o lugar de fala de um sujeito imbuído de suas atribuições gestoras, que por vezes tende a homogeneizar os sujeitos, e os incorporar a uma coletividade abstrata em que se dissolvem as particularidades e especificidades de cada jovem.

Parece que a fala do gestor se defronta com a percepção feita pela assistente de campo, no sentido de que para ele o curso de informática foi considerado desnecessário porque todos os jovens teriam acesso à tecnologia, porém no fragmento da fala de (Joana, 29 anos): “Muitos cê via o brilho nos olhos... ah eu vou ter um curso de inglês e um curso de informática e ainda vou ganhar três mil reais...”, ela evidencia as expectativas dos jovens acerca dos cursos que seriam oferecidos, inclusive do curso de informática.

A família “Veloso” reside no Bairro Delfino Magalhães. Na casa moram o pai, a mãe (trabalha em um *buffet* e em um hospital como auxiliar de nutrição), a beneficiária do Poupança Jovem e 2 irmãos mais novos. A beneficiária (Ketlin, 19 anos), trabalha na AIC, faz faculdade de biomedicina na FASI, curso técnico de administração, participa de um grupo de teatro e atualmente faz auto-escola para tirar carteira de moto. A sua mãe (Vera, 42) a respeito da filha relata:

*“no:::ssa... ela sempre foi uma aluna espetacular... muito estudiosa...muito esforçada... de::::::::::::sde...desde piquininha...muito esforçada... nossa... a cada dia surpreendia mais a gente...nossa... [...] todos os dias tinha recado no caderno... ela tinha um colorido muito lindo muito PERFEITO... gostava muito de estudar...e:::: prezinho ela já saiu assim le::::::::::::ndo...ela apresentou a formatura dela todinha...ela foi um exemplo na sala... Ela é uma pessoa que busca*

*... muito... uma pessoa muito esforçada...muito esforçada...nossa...ela é ela é muito esforçada...tudo que ela faz ela busca fazer com perfeição... [...] tá sempre buscando o melhor...pela luta dela...pelo esforço ela vai chegar lá...[...]*

Diferente do jovem da família anterior, (Ketlin, 19 anos) é descrita pela mãe como uma pessoa muito estudiosa. No fragmento supracitado pode-se observar a admiração revelada pela repetição da interjeição: “Nossa!”, do advérbio de intensidade “muito”, repetido por 9 vezes neste fragmento, e dos detalhes relatados da infância da jovem que demonstram o acompanhamento processual e contínuo das atividades desempenhadas por ela. A mãe, ao descrever o seu relacionamento com os filhos, conta:

*Eu converso tanto com eles...qualquer coisa eu já falo converso muito com eles... sempre fui de conversar desde a gestação... na barriga eu já conversava...muito muito muito...sempre fui assim...vamu sentar prá conversar vamou orientar... eu acho que a base é o diálogo né?...[...]* no que eu posso eu tô sempre acompanhando...sempre de perto...

Mesmo com essa mãe trabalhando em dois empregos ela descreve a preconização do diálogo para a formação dos filhos. Ao retratar a relação da jovem (Ketlin, 19 anos) com o pai, a mãe afirma:

*Muito...mu:::::ito BOM...eles têm um relacionamento muito bonito...às vezes eu até falo com ela assim...FILHA é:::::::::: assim... às vez ela é mais companhia dele do que de mim...porque ela sai muito com ele... ele que leva prá escola...prá faculdade...ele que às vezes leva no serviço...então assim...ele tem um maior tempo com ela que eu...*

Estas falas apresentam indícios de um lar em que as relações parentais são subsidiadas pela integração, pela cooperação e pela motivação. Em todo o discurso da mãe está presente a supervalorização dos atributos identitários da filha. Logo a mãe demonstra o espaço particular da filha, das suas características e valorações. Em sua fala a jovem quando questionada sobre a sua relação com a família: “*é bo:::::m... a gente se entende bastante... a gente é bem unido...*”. A jovem ao falar das suas aspirações profissionais relata:

*“Ó... como papai e mamãe trabalham na área da saúde então sempre quiseram que eu fizesse alguma coisa... só que desde pequena também eu ficava vendo as coisas na televisão... imitando... falando que ia ser famosa (sorrindo) eles sempre falavam pra eu fazer faculdade na área da saúde... [...] papai sempre falava que eu ia ser médica... [...] eles sempre esperam muito de mim...[...]* biomedicina para medicina não muda muita coisa né... então eu pude escolher uma coisa que deixa eles mais calmos...” (Ketlin, 19 anos)

Nesta fala, a jovem parece defrontar dois mundos, o dos seus sonhos: “...só que desde pequena também eu ficava vendo as coisas na televisão... imitando... falando que ia ser famosa (sorrindo)...” e o do sonho dos seus pais. Em seu discurso ela reproduz uma sequência da expectativa do outro (seus pais) em relação a ela: sempre quiseram- sempre falavam- sempre esperam. O termo “sempre” indica uma marca temporal que transita da infância até a fase jovem em que ela se encontra. Dessa forma a fim de que sua identidade legitimada no núcleo familiar não seja violada e permaneça em aprovação pelos parceiros interacionais com quem reside, ela opta por fazer uma escolha que corresponda ao desejo do “outro”. Nas palavras da jovem:

*eu adoro o teatro... o ambiente... os bastidores... a ansiedade de chegar o dia... adoro sentir cada emoção assim...[...] você tem lá seus 15 minutos de fama... é ótimo todo mundo olhando pra você...[...] eu me identifico muito com o teatro... desde pequena eu gosto então é bem mais fácil...Na verdade eu não tenho um porque não (risos)...eu coloquei no vestibular... biomedicina...psicologia e enfermagem... aí... no que passasse tava bom...não tinha foco realmente porque primeiro eu queria ser atriz...aí a faculdade mesmo era uma segunda opção porque eu queria ser atriz...só que eu pensei assim se eu fosse depois do terceiro ano não ia dar certo quando eu ia voltar e não ia ter nada... aí eu resolvi fazer faculdade primeiro... depois eu viajo... vou tentar ser atriz se não der certo eu voltaria e exercia a minha profissão aí no que eu passasse tava bom... (Ketlin, 19 anos)*

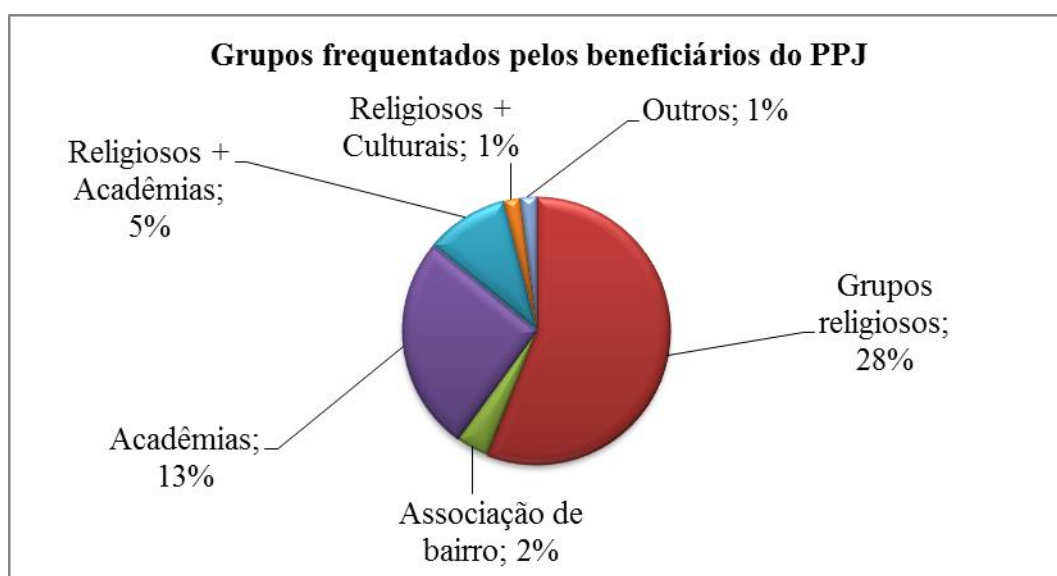
Quando questionada sobre o motivo por que ela participou do Programa:

*Olha... quando a gente tava no primeiro ano... que chegaram pra gente e falaram que tem um programa que ia dar TRÊS MIL REAIS... só pra gente concluir o terceiro ano sem tomar BOMBA... sem tomar recuperação foi uma surpresa BOA... né... pra todo mundo... quem é que não ia gostar de ganhar três mil reais... porque até então todo mundo se formava no terceiro ano fazendo as mesmas coisas e não ganhava nada por isso... então era ÓTIMO... eu não pretendia tomar bomba então eu não tinha que fazer nada além... eu adorava ir pro encontro do poupança porque eu não fazia nada... eu ficava em casa o dia inteiro... aí eu só estudava de manhã... [...] e era todo mundo que a gente gostava... a gente podia escolher o dia... aí a gente juntava os grupos de amigos e escolhia o dia... a gente ia pra lá brincar na verdade porque a gente ia pra lá jogar bola... ficava dentro da sala um pouquinho... fazia algumas atividades educativas mas era só diversão...eu adorava...[...] contando também que no final do ano dava pra gente tirar cem reais então todo mundo ficava louco pra chegar o fim do ano... a gente não tinha que fazer nada... a gente ia lá... fazia o que tinha que fazer lá... e eles... só anotavam a lista de presença... (Ketlin, 19 anos)*

A opinião dos dois jovens aqui apresentados é muito similar na contemplação do programa como um espaço de interação e diversão. Por motivações talvez distintas o espaço “lúdico” era agradável a estes jovens. Ambos mencionam a satisfação de estar entre amigos e pessoas de que gostavam. Acresce que dos jovens participantes da pesquisa, 47% costumam

frequentar com a família: bares, lanchonetes, igrejas, cinemas, shoppings e parques e 75% costumam frequentar estes locais com amigos.

Acresce que 50% destes jovens não faziam parte de nenhum outro grupo além do Programa Poupança Jovem. Os demais frequentavam os seguintes grupos:



**Gráfico 10: Grupos frequentados pelos beneficiários do PPJ**  
Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Um percentual muito significativo dos jovens não frequentava nenhum outro grupo, logo, o ambiente oferecido pelo programa pode ter representado para estes sujeitos uma oportunidade de se integração, construção de relações e lazer. Quanto aos demais, talvez, os grupos de que faziam parte não lhes proporcionavam os momentos lúdicos e interacionais como no programa. Esse fator também pode ter influenciado na supervalorização do espaço proporcionado pelo Poupança Jovem.

Quando questionada sobre os outros benefícios que possivelmente o programa ofertaria a jovem (Ketlin, 19 anos) respondeu:

*(silêncio longo) benefícios?... (silêncio)... uuhhhhhh... na verdade eu num lembro de outros benefícios não... acho que... só tinham condições mesmo...que não podia essas coisas né... faltar... frequentar... e depois você podia né... tirar lá da sua poupança os três mil reais... acho que não tinha outras coisas que eles dariam prá gente não... acho que... só isso...Só lembro que eu fiquei bem feliz em que eu ia receber três mil...*

Assim como o jovem (Robson, 19 anos), a jovem (Ketlin, 19 anos) também desconhecia os demais cursos prometidos. Questionada se o Poupança Jovem interferiu de alguma maneira nas notas da filha, a mãe (Vera, 42 anos) respondeu: *“Ela sempre teve boas notas...ela sempre foi estudiosa... ela já tinha boas notas então assim ela só continuou...”*.

Quando questionada se a filha não tivesse participado do Poupança Jovem qual seria a diferença na situação da casa, a mãe disse: *“acredito que não...devido a ela ser como ela é e a GENTE é que tá sempre apoiando...sempre do lado...sempre buscando...eu acredito que a gente ia fazer de tudo prá ela conseguir... sabe?... como ela vem conseguindo...”*. Como se pode perceber, para esta família também o programa não representou transformações significativas uma vez que a jovem não pensava em desistir dos estudos.

A família Ferreira reside no bairro Morrinhos. Na casa moram a mãe, Lindaura, 54 anos, (aposentada, educadora infantil, 54 anos), o pai (vigilante, aposentado) e a jovem. A beneficiária do Programa possui 2 irmãos mais velhos e 4 sobrinhos que residem no mesmo lote. A jovem não estuda nem trabalha.

A mãe da beneficiária, ao se referir à filha, comenta que: *“[...] não tinha reclamação e estava sempre acompanhando...[...] é mais responsável...não precisa eu ficar no pé de [...] prá ela estudar...”*. Nesta fala a mãe se mostra como uma pessoa presencial no acompanhamento do estudo da filha. Descreve que a jovem é muito estudiosa e que não precisava de exigências para que ela o fizesse. No transcorrer da entrevista a jovem (Roberta, 19 anos) apresenta um dado, muito similar ao da jovem da entrevista anterior:

*Eu tava decidida que ia fazer teatro né... aí eu até tinha visto... tinha ligado prá São Paulo... eu tenho um tio que mora em São Paulo... eu já tava com planos de ir morar em São Paulo...[...]já por isso eu nem tentei vestibular porque eu ia pra São Paulo fazer teatro... [...] só que aí a mensalidade era cara e ficava duas horas da casa dele até lá... Eu tinha muita vontade de ser atriz mesmo... só que eu fico na dúvida... e é uma profissão muito arriscada...porque se eu for atriz... eu v::: eu pretendo entrar em novela e é muito arriscado... cê sair daqui e ir pruma cidade que não conhece ninguém prá fazer...*

Novamente duas esferas se contrapõem, a do sonho e das exigências profissionais. Em outra fala, a jovem utiliza uma fala da mãe para explicar porque frequentava o Poupança Jovem: *“[...] mais é... ela gostava sim que eu saía... tinha essas dinâmicas... era bom... [...] porque assim... eu nunca fui muito de sair e tal... aí era bom que ela falava que era bom... quanto mais coisa para fazer... melhor né... ela sempre achou isso... aí era bom pra distrair...”*.



Em sua resposta, a jovem descreve o programa pelo olhar da mãe, *“que a mãe gostava que ela saía, que era bom porque a mãe falava que era bom e que a mãe dizia que quanto mais coisa para fazer melhor seria”*. Então ela finaliza com a mesma fala do jovem (Robson, 19): *“é bom pra distrair”*.

Quando questionada se em algum momento já havia pensado em desistir da escola ela respondeu: *“a gente mesmo que já tinha estudado igual eu mesmo... nunca que eu ia abandonar... aí só de tá concluindo e ganhar TRÊS MIL... é... é... bom né...”*. A respeito das notas, se houve melhoria pelo fato de ter sido beneficiária do programa, a jovem respondeu: *“Nã:::::o... acho que continuou a mesma coisa que não afetou não...”*.

Observe-se, por exemplo, que além das expectativas portadas pelos jovens e da situação de cada um, estes indivíduos não vivem sozinhos, isolados e, portanto, não são indiferentes às situações dos grupos de que fazem parte. Em outros termos, são influenciados diretamente pelas condições e realidades que os circundam. Estes fatores também interferem na elaboração das suas representações. Quando questionados sobre o que o Poupança Jovem representou para eles, os jovens responderam:

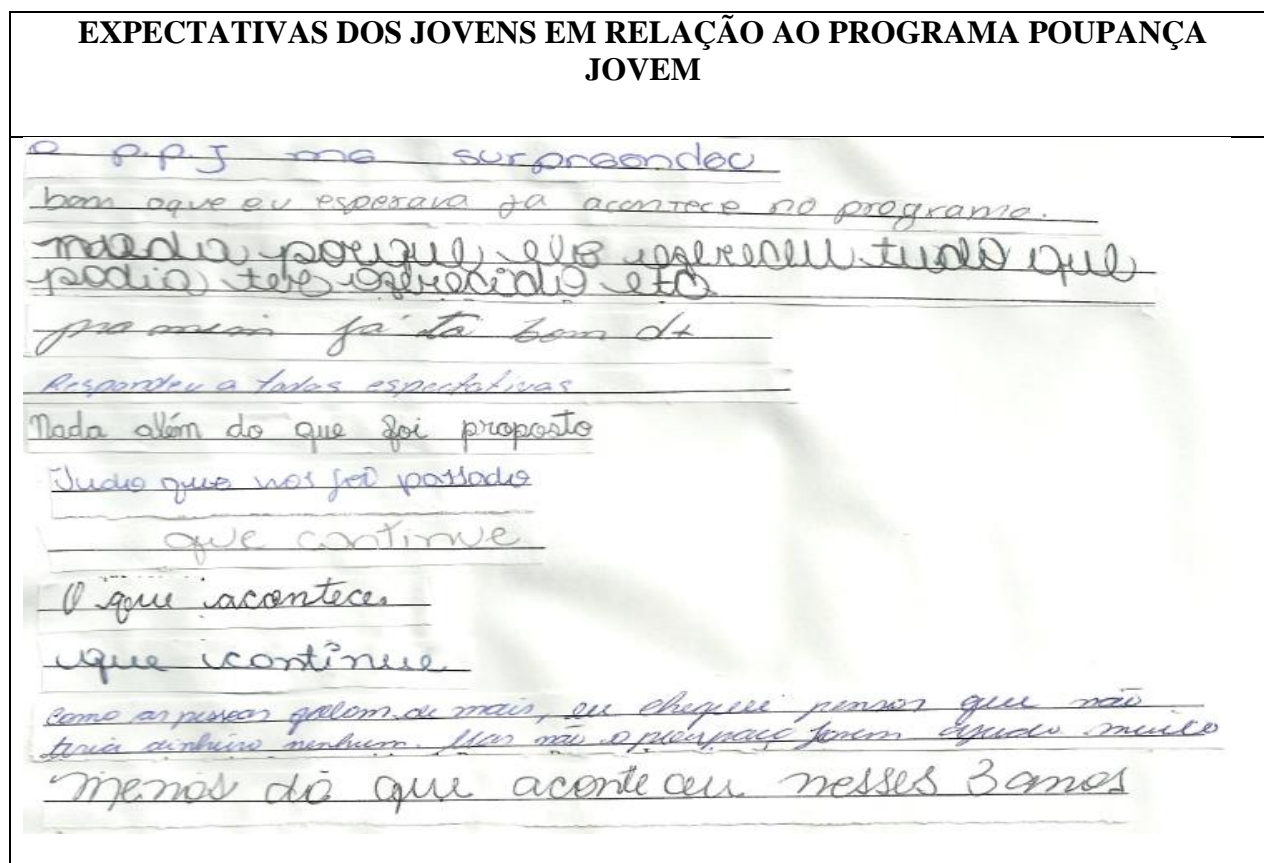
Este ambiente “lúdico”, “idealizado” comporta os antagonismos e apresenta as relações dialéticas concernentes às experiências individuais e coletivas dos sujeitos. Assim como os jovens que participaram da entrevista ressaltaram a relevância das relações interpessoais, os demais mencionaram este quesito através das palavras: “diversidade”, “companheirismo”, “dinâmica”, “segunda família”, “união”, “companheirismo”, “fiz muito amigo”, dentre outros.

A partir das análises realizadas, percebe-se que os jovens entrevistados atribuíram esta relevância aos encontros, por um lado, porque eram um espaço jovem de interação e dinâmico afim à identidade juvenil e, do outro, por “compensarem” os seus conflitos e carências familiares de alguma maneira.

No entanto, quando o indivíduo não menciona uma atribuição negativa ou de desaprovação em relação a algo ou alguém, isto não implica na nulidade daquilo que é negativo. A versão da realidade assimilada e construída pelo grupo é, pois, fragmentada devido a motivações específicas, nunca desinteressadas. Há indícios também de lida com este espaço “ideal, romanceado” quando os jovens dizem o que esperavam do Programa Poupança Jovem: “Menos do que foi feito”, “Nada além do que foi feito”, “Não tenho nada o que reclamar, pra mim foi muito o programa”, “Tudo o que aconteceu foi além do esperado”.

Quando descrevem o que esperavam do Programa, pode-se notar o sentimento de satisfação em relação ao que foi oferecido pelo Poupança Jovem. Em termos quantitativos, a

leitura que se faz é de que o Poupança Jovem possui aprovação em aspectos gerais, porém, quando se faz imersão no sujeito, na vida do indivíduo e na célula familiar percebe-se que estas apreciações estão canalizadas em um foco muito específico, que naquele momento, em um determinado contexto e situação e por algum motivo correspondeu à expectativa do jovem. Por exemplo, os jovens entrevistados mencionaram respostas a respeito do programa, como as que seguem:



**Quadro 18: Expectativas dos jovens em relação ao PPJ**  
 Fonte: OTONI, A.P.C; (2012)

Quando caracterizam o Poupança Jovem com falas como as mencionadas, estão no ambiente ideal, que aparenta corresponder seus anseios e desejos. Quando dizem que “do jeito que foi, já foi muito bom” “nada mais” “tudo que eu precisava estava lá” e “respondeu a todas expectativas” revelam a conformidade com a maneira como o Programa foi operacionalizado em termos abrangentes.

O ato de não esperar nada mais do que foi oferecido parece evidenciar um estado extasiante, de perfeição diante do que foi experienciado, porém quando foram entrevistados, concentraram a sua representação positiva em elementos específicos, como a interação com os colegas e o benefício pecuniário. Em outro momento, foi perguntado na pesquisa, o que teria sido a vida deles sem o Programa e as respostas foram: “A vida seria triste 7%”, “Teria

desistido da escola 1%”, “Apenas não ganharia o dinheiro 16%”, “Teria menos interesse 2%”, “Não teria conhecimento 8%”, “Não teria estímulo para fazer faculdade 9%”, “Um pouco diferente 2%”, “A vida teria sido normal, comum, a mesma coisa não mudaria nada 48%”, “Nulo 6%”.

Quando cerca de 48% do universo diz que sem o Programa a vida teria sido a mesma coisa, aparentam “sair” do ambiente idealizado e retornar à sua realidade, percebem que talvez o programa tenha simbolizado um “paliativo”, mas não significou uma mudança estrutural, não interferiu nas suas bases, nas origens. Esta leitura ficou perceptível nas entrevistas que foram realizadas, uma vez que tanto os jovens quanto seus responsáveis não atribuíram interferências significativas do Poupança Jovem em suas mudanças, transformações e escolhas.

A mãe de (Robson, 19 anos) afirma: “[...] *ele num me mostrou assim aquele entusiasmo não... prá mim ele num teve grande diferença não...*”; a mãe de (Roberta, 19 anos): “(*silêncio longo, pensando*) *nã:::o... assi:::m (silêncio longo) ela foi mudando mas assim...acho que::: cum::: (silêncio) pelas coisas... a maturidade... que foi AMADURECENDO né?*”; a mãe de (Ketlin, 19 anos): “*Eu acho que não... acredito que não...devido a ela ser como ela é e a GENTE é que tá sempre apoiando*”; a responsável por (Nayara, 19 anos): “*Eu não sei se foi um incentivo pra ela... porque ela se:::mpre gostou de estudar...*”

Estas respostas apresentam indícios de que, no caso dos jovens entrevistados, aquele que não gostava de estudar, que teve a trajetória escolar sempre marcada por recuperações, não apresentou mudanças significativas, em outros termos, melhora. No caso das demais jovens entrevistadas, o Poupança Jovem não obteve tanta influência porque elas já estavam engajadas na proposta de concluir o ensino médio, são caracterizadas como pessoas estudiosas, maduras e responsáveis e são motivadas e acompanhadas pela família.

Ainda nesse sentido, um dos gestores do programa na cidade em relato sobre as influências do Poupança Jovem, no quesito Redução da Evasão Escolar, que era o objetivo central do programa, a partir da sua experiência com os jovens beneficiários afirma: “[...] *aqueles alunos que continuaram são alunos que seguramente continuariam no terceiro ano do ensino médio com ou sem poupança jovem... e aqueles alunos que saíram... são alunos que sairiam com ou sem poupança jovem...*” (Thiago, 32 anos)

Família Torres: Esta família é composta por 4 pessoas sendo elas 3 irmãs e o pai. Residem no bairro Vila Campos, em casa própria. O pai é aposentado. A beneficiária do programa, em 2013, faz curso pré-vestibular para tentar o curso de direito. Não trabalha. Na

casa, a representante da família que concedeu a entrevista foi a irmã mais velha (Nágila, 23 anos).

Ao descrever a sua relação com a irmã diz: *“É como se fosse de mãe e filha. Eu pego no pé mesmo, quando tiver que brigar eu brigo, sou cha:::ta... é isso. Na hora de precisar de conselhos eu dou... eu falo o que eu penso... o que ela tem que fazer... Com a perda de mãe... a gente tem sentado pra conversar...”*.

A beneficiária do Programa perdeu a mãe no ano de 2011, por isso sua irmã mais velha (Nágila, 23 anos) passa a assumir alguns atributos e valores identitários, que, segundo sua concepção, seriam maternos. Pela entrevista observa-se que, nesta família, a jovem beneficiária do programa possui um determinado acompanhamento que tende a auxiliá-la em suas buscas e interesses. Além da pessoa da irmã mais velha e da irmã mais nova, a beneficiária possui uma relação de proximidade também com a figura do pai, e relata a contribuição motivacional deles em seu processo formativo, como se pode perceber:

*As menina me incentiva muito... mas meu pai é assim... ele vira e fala... se você não esforçar... Deus faz a parte dele... eu acredito em Deus... meu pai também... todo mundo aqui acredita em Deus...você minha filha... você faz sua parte e Deus faz a parte dele... não pode deixar tudo nas costas de Deus... [...] então assim... ele sempre me incentiva... (Nayara, 19 anos)*

A beneficiária, além de ressaltar a motivação familiar, apresenta também em seu discurso a recorrência a uma entidade superior, Deus, que para ela assume uma representação de auxílio à suas conquistas. A irmã ao relatar sobre o que percebeu da jovem, em relação ao programa: *“aparentemente ela tava gostando de fazer parte... ela fazia... ela fazia de tudo pra poder participar... poder ir... que tinha os pontos... né? Que... que... acumulava... não sei como é que é... Pra poder ter o resultado... não sei como é que é...”* (Nágila, 23 anos).

Neste fragmento do discurso da irmã, percebe-se que ela não tem muito conhecimento a respeito da dinâmica do programa, mas salienta que a irmã aparentava gostar de fazer parte do projeto. Por outro lado parece associar o esforço da irmã em estar no Programa e a obrigatoriedade do cumprimento da pontuação. Esse sistema de pontuação, ou nova metodologia, começou no ano de 2012, ano em que os jovens cursavam o terceiro ano. Por este motivo, no discurso de todos eles há as seguintes frases: “eu gostava no início”, “eu gostei no primeiro ano”, como se nota na fala da jovem beneficiária:

*Sinceramente... eu gostava no início... no início eu gostava porque tinha lanche:::... e tinha a ... as... as... é... tipo assim as gincanas prá gente interagir... com os educadores lá... Mas assim... eu gostava do programa... [...] aí tipo assim... debatia*

*vários temas... a respeito de violência... de bullying... de racismo... assistia FILMES emocionantes... era ótimo no início... (Nayara, 19 anos)*

Novamente, bem como os demais jovens entrevistados, (Nayara, 19 anos) pontua como relevante os momentos de interação e os momentos de debate, se referindo aos espaços formativos, chamados Giro Jovem, frequentes no primeiro ano. Dos jovens que responderam ao questionário, 19% partilham com ela a concepção do programa como espaço de informação e aprendizado. Era também neste ambiente que os jovens interagiam com a pessoa do educador. A jovem Nayara ao ser indagada sobre suas pretensões após ter se formado no programa, a jovem responde:

*Eu pretendo continuar estudando... bastante... eu estou estudando muito ago:::ra... fazendo cursinho pré-vestibular... aí... eu pretendo continuar estudando... fazer faculdade de::: direito... não ficar só na faculdade... eu quero fazer graduação... pós-graduação... eu quero fazer um mestrado também.. um doutorado... eu num penso pequeno não... ah... eu vou fazer faculdade formar tá bom... não quero... eu quero passar na prova da ordem... eu penso muita coisa... eu almejo muita coisa mesmo... eu sou ambiciosa... eu não quero ser uma advogada uma juíza... eu quero ser A advogada... A juíza... (Nayara, 19 anos)*

Ao mencionar as suas pretensões a jovem demonstra um desejo de seguir uma carreira universitária dentre outras formações. Esse discurso parece conceder pistas de que existe um desejo em ampliar as atribuições cognitivas que lhe permitirão sobressair em relação aos demais sujeitos na sociedade, demarcadas pelos fragmentos: “[...] eu não quero ser uma advogada uma juíza... eu quero ser A advogada... A juíza...”. Em busca pelo reconhecimento identitário, o sujeito ao se posicionar em suas relações interacionais reivindica a legitimação da sua personalidade como um ser “particular” e “inconfundível”, como a afirmação do ser “eu” e a negação do “ser outro”. (HONNETH, 2000). Diante desse posicionamento, foi questionada se o programa teve alguma interferência no que tange ao seu estímulo e motivação, e ela responde:

*[...] NÃO... eu sempre tive este pensamento MESmo... eu sempre almejei isto pra minha vida pelas minhas experiências pelas experiências vividas que eu tive na escola pública... eu sempre pensei isso...em melhorar... em progredir... os meus sonhos sempre partiu de mim não foi a partir de um programa... que o programa me incentivo:::u NÃO... eu sempre tive esses sonhos... sempre tive esses planos... porque a gente vai amadurecendo vai vendo que as coisas não são fáceis né?... a gente tem que lutar muito tem que estudar mu:::ito... porque tem muita gente aí no mercado que tá querendo a mesma coisa... são muitas pessoas... sou eu e mais milhões...sempre tá buscando... sempre tá sonhando... NÃO FOI A PARTIR DO PROGRAMA NÃO FOI DE MIM MESMA... o programa não ajudou nem influenciou em nada não... (Nayara, 19 anos)*

Neste trecho, a jovem rechaça a possibilidade de que o Poupança Jovem lhe tenha ajudado e influenciado de alguma forma. Interessante observar que, ao ter afirmado que a sua motivação foi gestada pelo seu “amadurecimento”, a entrevistada intercala em sua fala vários elementos que lhe conduziram à tomada destas decisões como, por exemplo, o desejo de melhoria a partir da experiência que teve em escola pública e o discernimento de que suas conquistas são interdependentes do ato de lançar-se à “luta”, da busca e dos esforços. Sobre a sua percepção sobre o Poupança Jovem diz:

*“...Nas propagandas partidárias que a gente via na televisão... o programa poupança jovem... instituído pelo governo... sabe?... é tipo assim... é um programa mais eleitoral que de preocupação com o aluno... por quê? Porque o Brasil vive um retrocesso ainda... então eles não querem investir em educação por quê? Para terem pessoas alienadas... eles querem alienação... não querem que a pessoa seja instruída... pro governo não é interessante educação porque sem a educação vão continuar votando...vão continuar elegendo a mesma pessoa... sem informação o povo vai continuar votando na mesma pessoa então não é importante pro governo a educação... então o poupança jovem... assim... é mais um programa supérfluo pro aluno ter que tá lá participando... apesar de que tem algumas coisas que foram interessantes... também que se não tivesse... por favor né?...assim de tá obrigando os jovens a participarem de atividades culturais... é bem supérfluo... é só mesmo para fazer uma campanha para o governo se mostrar que está pagando os três mil para os jovens das escolas públicas como se fosse um incentivo prá eles continuar estudando... continuar a vida escolar só que isso não é verdade... é mais uma questão de... de:::... eleitoral é mais assim pra promover o governo de Minas e o governo Aécio que foi o governo Aécio... agora é Anastasia... todo mundo já pensou isso... ahhhhhhhh... isso é coisa do governo prá poder ganhar voto nas próximas eleições e passando na propaganda eleitoral partidária que nós somos infelizmente obrigados a assistir...*

*pra que que a gente vai ganhar três mil?... porque que eles não investem estrutura melhor em escola?...Assim... num pega esses três mil de cada um e investe num ensino melhor num computador pra cada aluno... um curso de inglês bom... por quê que vai dar três mil?... muitos alunos vão gastar com nada... muitos alunos vão gastar com roupa... tipo assim... não tem um... como se fala... (silêncio) u:::;m... objetivo... tipo assim...prá gente continuar uma coisa... é claro que vai ter aquele aluno que vai investir numa coisa mais próspera tipo assim pra pagar uma tarifa prá fazer uma prova... por exemplo prova da UNIMONTES mas não são todos os alunos que vão fazer isso... então o intuito do governo é mais eleitoral... prá poder ganhar voto nas próximas eleições que propriamente para melhorar a educação... porque a educação tem que ser desde criança não depois que formou... depois que formou o ensino médio HORROROSO com greve... professores ganham mal os professores não são respeitados por alunos... os professores não trabalham satisfeitos... professores se quiser dar aula dá se não quiser... ganha pouco... não é investido nos professores então assim e dá três mil depois que a gente forma o terceiro ano? Prá que? E assim não tem um objetivo... por mais que eu vou ficar feliz... é óbvio que eu vou ficar feliz... todo aluno vai ficar feliz vai ganhar três mil mas nem todos vão investir numa coisa sólida... numa coisa concreta prá melhorar a educação e eu acho que a educação tem que ser de qualidade seja escola pública ou escola privada... eu acho que tinha que ter igualdade entre as escolas mas eles preferem dar os três mil depois que a gente forma que investir ne escolas pra desde o ensino fundamental a gente ter um ensino de qualidade... os jovens foram alienados pelo governo... porque eles vão ganhar três mil... isso que o governo queria... olha o programa é ótimo... incentiva a gente a tá indo no cinema... pegando obras e tá lendo e num sei que e num viram mais a fundo que é só uma*

*questão mais eleitoral [...] o governo quis alienar esses jovens prá eles terem essa ilusão... foi uma ilusão criada por estes jovens prá eles terem os três mil no final do ano tá ótimo... isso que importa... os três mil... e pronto... por isso que tá perfeito... por causa do dinheiro... então assim... dinheiro... esses três mil é uma coisa que vai acabar rápido mas a educação é uma coisa que vai ficar no Brasil por anos... que vai fazer o Brasil crescer... que vai avançar... que vai fazer escolas melhores... profissionais melhores... assim... é todo um futuro... não é esta demagogia... não é clichê... é verdade... [...] mas é isso que o governo quer... quer jovens alienados futuros pessoas para votar... mais um candidato para votar... mais um uma cabeça e só pensar nisso... meus três mil... eu vou gastar meus três mil ai... pra mim tá perfeito... então eu vou votar em quem implantou o poupança jovem para que meus filhos se estudarem em escola pública daqui a alguns anos também tenha esse benefício...*

O questionário respondido por esta jovem em 2012 atesta uma postura positiva acerca do Poupança Jovem. Porém, analisando seu depoimento, pode-se perceber que houve uma desconstrução da forma primeira de referenciar o Poupança Jovem.

Outro fator relevante é o caráter dinâmico das representações. Veja-se que em 2012 o Poupança Jovem – para esta jovem – era considerado “perfeito” porque em algumas de suas vertentes atendiam a suas expectativas (estar com os colegas e promover debates com o educador). Já em 2013, ao fazer uma releitura do Poupança Jovem, a mesma jovem o caracteriza como “supérfluo, eleitoreiro, alienante”. Assim, pode-se entender que, quando ela se ausentou deste espaço “ideal”, que por fim ela caracteriza como um espaço de “ilusão”, esta jovem novamente entrevistada se deparou com o ambiente em que: “a gente tem que lutar muito tem que estudar mu:::ito” e, como foi dito por ela própria, o Poupança Jovem “não contribuiu, ajudou ou influenciou para a sua melhoria”.

Dinamismos e contradições das representações também estão estritamente relacionados ao processo de formação identitária de cada indivíduo envolvido nessa política pública coordenada pelo Estado. De fato pode-se constatar, como é o caso da última jovem entrevistada, mudança de perspectivas – e notadamente de discursos – dos sujeitos envolvidos, conforme o contexto vivenciado pelos jovens e gestores do Poupança Jovem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por um entendimento sistematizado das políticas públicas interministeriais voltadas ao jovem, de maneira particular no âmbito do discurso do “Protagonismo juvenil”, foi possível encontrar elementos que ratificaram muitos dos pressupostos efetuados nas observações iniciais desta pesquisa. Dentre eles, destaca-se que a visibilidade concedida pelos beneficiários a determinados elementos oferecidos pelo Poupança Jovem e as representações reproduzidas acerca dessas realidades resultaram em uma percepção fragmentada do programa em seus aspectos gerais.

A partir da supervalorização atribuída às atividades lúdicas e ao benefício pecuniário, os jovens não atentaram ao descumprimento do que havia sido firmado pelo Estado. Como se pode diagnosticar os eixos estruturadores do protagonismo juvenil ou não foram cumpridos, ou o foram de maneira parcial. O curso de informática não ocorreu, bem como os cursos profissionalizantes. O curso de inglês também não foi ofertado na proporção prometida. Os giros com formações pedagógicas foram extintos em 2012. As justificativas, em sua grande maioria, não denotavam uma consulta prévia aos jovens beneficiários, mas quando e como se fazia entender.

Observa-se que nas últimas décadas os programas de transferência de renda direcionados aos jovens se estruturam a partir de eixos que viriam a consolidar o protagonismo desses indivíduos. Entretanto, no caso do Programa Poupança Jovem não existiam vozes, nem intervenções ou interpelações advindas dos beneficiários que mudassem a linearidade das etapas que precisavam ser cronologicamente cumpridas pelos indivíduos atemporalmente formados em seus valores, crenças, ideologias, sonhos e pretensões.

Os jovens reclamaram a extinção dos giros, porque para eles, o espaço de debate e encontro com o educador era significativo. Pode ser que se voltada a atenção para as opiniões dos jovens, o projeto de formação do protagonismo teria sido melhor assimilado a partir do sujeito social com voz ativa, consideradas as suas particularidades. A decisão da extinção dos giros transformou a figura do educador em um sujeito responsável pela concessão de pontos às atividades cumpridas pelos jovens.

Outro elemento que demonstrou a ausência protagonista dos jovens foram as decisões tomadas acerca da realização dos cursos. O Estado decidiu não oferecer o curso de informática com a justificativa de que “todos” já possuíam inclusão digital; e o curso profissionalizante foi substituído pelo cumprimento das atividades da “Nova Metodologia”,



com o argumento dos gestores do programa de que as atividades eram correspondentes ao curso. Para além disso, nos discursos de um dos gestores é esclarecido que “daria muito trabalho e seria muito oneroso para o Estado a concessão de cursos tão diversificados”.

Novamente, não houve recorrência prévia para consultar os beneficiários. Por outro lado, os cursos profissionalizantes diversificados poderiam assegurar as particularidades de cada jovem, a partir da escolha de uma área que correspondesse à sua formação identitária. Daí a abstração dos rostos dos sujeitos de que se disse respeito através da homogeneização do conteúdo do programa e da adaptação da ementa sem a escuta dos jovens.

Nesse sentido, se não há participação dos indivíduos nas escolhas, se a singularidade da sua identidade não é correspondida, se os ambientes que proporcionariam o debate, o engajamento político e corresponderiam de alguma forma às inquietações juvenis foram extintos, então se pressupõe que as vias de promoção do protagonismo foram reduzidas. Ainda assim, percebeu-se a construção majoritária por parte dos jovens de uma representação positiva em relação ao programa, compilados nos dados da pesquisa quantitativa e reafirmados na instância qualitativa a partir de alguns discursos legitimados pelos sujeitos.

As identidades juvenis contempladas neste trabalho manifestaram em comum, o apreço pelos momentos de descontração que eram proporcionados pelos encontros (Giro Jovem) durante a realização do programa, por motivações distintas talvez, mas com duas delas bem demarcadas. A primeira, diz respeito às relações interpessoais, ao espaço de diálogo, criação, diversão, jogos, dinâmicas, brincadeiras, esportes, o que foi chamado aqui de espaço lúdico e a segunda, referente ao espaço em que os conflitos cotidianos eram amenizados e as carências afetivas encontravam maneiras de compensação, seja pela distração, seja pela presença do educador, figura também recorrida pelos jovens.

Endossa-se neste estudo a relevância deste ambiente, por ser valia, sobretudo na sociedade contemporânea, em que os momentos de construção e manutenção das relações interpessoais têm se tornado escassos pelas horas consumidas pela juventude diante dos recursos tecnológicos.

Ainda assim, a prática da gestão dos programas de transferência de renda voltados aos jovens permanece distante das teorias e dos planos de intervenção. Entretanto, mesmo diante destas fragilidades, avanços ocorreram no sentido de que as formações pedagógicas em que eram contemplados os temas transversais, contribuíram para que fosse promovido o que os jovens perceberam como um espaço de informação, conhecimento e debate. A partir de 2012, porém houve um retrocesso, em que essas formações foram substituídas pelo cumprimento das atividades dispostas na “Nova Metodologia”.

O planejamento e a gestão do Poupança Jovem não focaram os benefícios firmados somente no público que realmente carecia destas intervenções, ao contrário, se estendeu a todos os jovens de Montes Claros, desde que fossem alunos da rede pública estadual de ensino. Todavia, a discrepância entre as rendas familiares destes jovens apresenta indícios de que nem todo aluno das escolas estaduais precisaria dos benefícios. Assim sendo, incide sobre esse processo a reprodução da apropriação desigual dos bens materiais e imateriais presentes na sociedade.

Ainda que o poder público tenha investido em políticas públicas com eixos de formação pedagógica, profissionalização e tentativa de romper com a evasão escolar, o que se percebe no Brasil, é que tem sido mais recorrente que as funções inerentes ao Estado, no que tange às questões juvenis, estejam arraigadas nos interesses de classes e grupos hegemônicos. Outro fator relevante era o valor de R\$ 3.000,00 de que o jovem seria municiado caso concluísse o terceiro ano do ensino médio. Como foi apresentado, as famílias destes sujeitos vivem em uma realidade de escassez econômica. Muitos casos em situação de desemprego, de trabalho adolescente e da conciliação entre trabalho e estudo.

As representações construídas pelos jovens em muito contribuíram para a compreensão do protagonismo juvenil – no sentido de que o protagonismo se refere à inserção do sujeito no espaço público com capacidade de lidar com os conflitos demandados cotidianamente e com as “lutas” que o cenário social comporta. Todavia o cenário construído pelo Poupança Jovem, tendo como base o critério lúdico e o financeiro, representou um espaço ideal, onde os jovens tinham a sensação de que suas expectativas estavam sendo correspondidas.

Daí a observação de que o protagonismo foi apresentado no programa, despido de seu caráter político, da formação reflexiva, da atenção à particularidade identitária de cada jovem, da conscientização do direito de escolha, isento da promoção das capacidades que poderiam contribuir para o engajamento protagônico do jovem na sociedade. As representações partilhadas pelos jovens descrevem uma versão da realidade em que o Poupança Jovem é tido como algo “perfeito”, de “realização dos sonhos”, “ótimo”, que foi “muito mais do que o esperado”, dentre outras qualificações nesse sentido. Pode-se inferir que quando os sujeitos atribuíram estes valores ao programa, estavam imbuídos dos seus interesses, desejos, anseios e vontades que certamente encontravam correspondência pela forma como o programa era dinamizado.

A supervalorização do benefício financeiro e dos encontros lúdicos, seguramente, constituiu a base de cada representação legitimada pelo jovem. O discurso de alguns sujeitos

apresenta indícios de que no cerne dessas representações estava a busca interessada pelo benefício pecuniário e pelo espaço lúdico que promoviam as relações interpessoais.

Estas motivações são pertinentes aos contextos econômicos e sociais em que estes sujeitos se inserem. Porém, a visibilidade que estes dois itens receberam implicaram na visão fragmentada do programa. O que significa que embora os jovens não tenham se atentado, ou mencionado, outros valores representacionais concernentes ao programa, que não os positivos, também se faziam presentes. Infere-se que os beneficiários do P.P.J tornaram-se multiplicadores de representações legitimadas em instâncias anteriores. Por exemplo, nos discursos dos gestores e assistentes do Poupança Jovem foi evidenciado que a instrução repassada pela gerência do programa era de que o benefício pecuniário deveria ganhar centralidade, bem como as atividades lúdicas serem o “atrativo” aos jovens. Ambas, realidades que correspondiam aos interesses juvenis, motivo pelo qual se apropriaram e passaram a reproduzir as representações “positivas” sobre o programa.

Nesse sentido, o problema não consiste, somente, na representação que o jovem apropriou acerca do dinheiro e dos espaços lúdicos, mas sim no fato de que ambos os elementos foram estratégias acordadas previamente por gestores e demais formadores com a finalidade de coagir o jovem e reger todas as atividades que seriam desenvolvidas. O dinheiro passou a representar também uma maneira de assegurar o controle comportamental de cada indivíduo. As orientações dos deveres dos beneficiários eram subsidiadas pelas premissas éticas, solidárias e cidadãs e deveriam ser cumpridas a fim de que se “ganhasse a recompensa”.

No discurso de um dos gestores é evidenciado que se pode reformular ou retirar qualquer elemento do programa, desde que não haja alterações no que tange à bolsa de R\$3.000,00. De fato, muitos dos cursos não foram concedidos, em 2012 os giros-jovem foram extintos, retiraram os lanches e toda a ação do programa se voltou para as exigências do cumprimento das atividades da “Nova Metodologia”. Ainda assim, as representações reproduzidas foram de aprovação do programa, pois o valor do benefício financeiro permaneceu intacto.

Possivelmente o mundo ideal que se pauta nos discursos acerca do protagonismo, da oportunidade e da ampliação das possibilidades tenha influenciado na maneira como os jovens assimilaram o benefício pecuniário e suas possíveis formas de investimento. As concepções esboçadas pelos jovens podem ser indícios de que houve uma supervalorização no que diz respeito ao valor que a eles seria destinado. Por outro lado, o espaço de motivação, incentivador, de realização de sonhos e integração, talvez tenha contribuído para esta forma

de perceber o programa porque o sentimento de expansão do horizonte de expectativas, bem como os benefícios que seriam oferecidos correspondiam, em primeiro momento, aos anseios emergenciais desse público.

Neste sentido, é como se estes indivíduos tivessem “assumido” um mundo paralelo ao seu mundo real. Pois, se o seu mundo concreto, as dificuldades, a escassez de bens materiais e as fragilidades afetivas, de alguma maneira, reduzem os “horizontes de expectativas”, este indivíduo tende a sentir-se “confortável” em um ambiente em que sobressaia o possível e o provável. Acresce ainda que em um contexto e situações específicos, ideias, concepções e valores distantes do mundo concreto, da realidade e das vivências cotidianas dos jovens passaram a ser cultivados, o que desencadeou a ampliação do horizonte de expectativas.

Desta maneira, determinados indivíduos passaram a construir, perceber, assimilar valores e fomentar desejos vontades e interesses motivados por este segundo mundo ideal, simbólico. Entende-se que a instauração dessas representações somente foi possível porque embora busque a legitimação de valores distantes do mundo real destes jovens possui “alguma relação com o presente histórico e o social concreto em que vivem”.

Note-se que a dinâmica do Poupança Jovem, ao criar um mundo ideal, legitimado pelas representações, a partir da filosofia do jovem protagonista das transformações, mudanças e desenvolvimento social, serviu para “ocultar a realidade inconquistada do mundo primário”. Em outras palavras, negligenciar as potenciais desigualdades arraigadas na origem daquele jovem, como também neutralizar a falta de oportunidades e recursos que impossibilitaram suas conquistas.

Com esta forma de intervenção, o programa afastou estes indivíduos do “autêntico idealismo”, dos desejos, anseios, vontades e sonhos que não negligenciam, nem tão pouco se alienam do seu cotidiano. Mas sim, idealismo que emerge do contexto “real”, da apropriação dos valores e da lucidez diante das condições sociais e econômicas de cada jovem, que os leva a pensar e agir com sobriedade e consciência reflexiva, não somente pela motivação financeira.

Este espaço lúdico parece distanciar o jovem das suas realidades enquanto ser social, talvez porque seja uma forma de dominação utilizada pelo Estado e suas instituições, que passa a ser legitimada e multiplicada pelos próprios jovens. As representações apropriadas e veiculadas a respeito do programa demonstram como este espaço “lúdico” e “aconchegante” influenciou nas respostas.

Ainda neste sentido nota-se que cada versão da realidade, cada maneira de interpretar determinadas coisas situações e pessoas são movidas por interesses, paixões, sonhos,

esperanças e diversos outros valores intersubjetivos. Por vez, nunca desinteressados, que constroem e legitimam certas representações como verdade, como se pode perceber nos discursos dos jovens entrevistados. Desta maneira, os sujeitos expõem uma visão fragmentada do todo o que conduz à invisibilização de outros valores também concernentes àquela realidade.

As concepções idealistas criam um ambiente em que o jovem possa sentir-se à vontade através de um discurso de “possibilidades”, “oportunidades”, “mudanças” e “realizações”. A este respeito, convida-se a refletir que o Estado ao lançar programas com esses incentivos, parece ter fomentado nos beneficiários a filosofia de que há uma vigorosa chance de mobilidade social, com possibilidade imediata de ascensão econômica, sem estratificação.

Assim, os programas de transferência de renda estimulam nos jovens o pensamento de que são a “nova classe média”, protagonistas do desenvolvimento e das mudanças sociais. Faz também com que o indivíduo se aproprie dos benefícios concedidos de forma a maximizar o seus valores como se o engajamento na sociedade do consumo e nas relações mercadológicas fosse assegurado por estes benefícios.

Estes valores disseminados no mundo ideal produzido pelo Programa Poupança Jovem somente são assegurados por possuir uma relação com o presente histórico e social concreto, por exemplo, a facilitação e expansão do crédito, o frenesi das tecnologias de amplo alcance, a apropriação de espaços por estratos desfavorecidos, antes majoritariamente frequentados por classes médias e altas, entre outros, tendem a configurar um contexto em que o capitalismo, o acesso e o consumo assumem a aparência de generalidade e universalidade.

Esta concepção se deve ao fato de que as relações a serviço do capital não constroem novas ideias, elas apenas mobilizam os valores simbólicos preexistentes (oportunidade, possibilidade de realização, alcance facilitado dos interesses) que possuem repercussão e potencial de penetração nos mais diversificados contextos sociais. Pode-se perceber estas influências no percentual de jovens que pretendiam investir o benefício financeiro em faculdades particulares, como se este valor assegurasse um longo período de quitação das mensalidades, ou ainda a certeza de que pagariam o período inicial do curso pretendido e logo conseguiriam financiamento.

A pretensão de dar continuidade à trajetória educacional é muito significativa, porém, a ideologia trabalhada pelo programa de “facilitação de acesso” pode desencadear frustração nos indivíduos que não tiverem seus interesses materializados.

Vale ressaltar também que a coletividade, ou seja, os grupos específicos de beneficiários do Poupança Jovem assumiram papel preponderante na instauração, reprodução

e legitimação das representações expressas por eles. Esta realidade implica que se um indivíduo compõe um determinado grupo, cria com ele as suas afinidades identitárias e busca naquele meio materializar os seus interesses. O receio da exclusão grupal e a “luta” pela aprovação da sua identidade nestes contextos formalizam a adesão de cada indivíduo às representações legitimadas por todos do grupo.

Sob outro prisma, resguardadas as particularidades, em todas as famílias apresentadas percebem-se as fragilidades ora materiais, ora afetivas. Sendo assim, após a participação de várias atividades lúdicas, moralizantes, esportivas e civilizatórias, os jovens retornam às suas casas e deparam com as mesmas situações. Por isso, maioria dos jovens destacou a relevância das reuniões de caráter lúdico, em que eles se divertiam, participavam de brincadeiras, dinâmicas, jogos e interagem com os colegas e nas palavras deles: “se distraíam”.

Tais representações são geradas a partir dos contextos específicos, dos valores materiais e imateriais que cada família possui, das experiências que são gestadas e partilhadas no convívio. Dessa forma, todos os valores presentes no mundo concreto desses indivíduos são interdependentes e supostamente contribuíram para a construção das representações acerca do programa e dos benefícios previstos. Em termos gerais, as representações, as percepções esboçadas pelos jovens a respeito do Poupança Jovem, da sua dinâmica de intervenção, e dos benefícios ofertados por ele possuem valores positivos, de satisfação.

Os responsáveis pelos jovens disseram que o programa não teve interferência ou influência na formação e escolhas dos sujeitos. Para essas famílias, a motivação e o incentivo foram valores gestados na própria célula familiar. Em âmbito geral, quando os jovens foram questionados sobre o que teria sido suas vidas sem a intervenção do programa, praticamente 50% deles responderam que “normal”, a “mesma coisa”.

Interessante perceber, que em um determinado momento, os sujeitos caracterizam o programa com diversas representações positivas, em outro, demonstram que as suas vidas sem as intervenções feitas pelo programa não teriam alteração. Presume-se, portanto, que ao saírem do espaço lúdico, do ambiente ideal em que suas expectativas aparentavam ser correspondidas, retornam aos seus lares, às experiências cotidianas, ao espaço de demandas, “lutas” e “conflitos”. Talvez percebam que embora o Poupança Jovem tenha representado um paliativo aos seus interesses, não resultou em uma mudança significativa para eles e suas famílias.

Pode-se notar, entretanto, que em alguns discursos dos jovens entrevistados, em 2012, houve uma mudança em relação às representações “majoritariamente positivas” construídas por eles no ano anterior (2011). Isto se deve ao caráter dinâmico das representações. Em

outros termos, enquanto faziam parte daquele projeto os jovens se apropriavam e reproduziam determinadas representações que eles já haviam legitimado como verdade. Com o término do programa, os jovens perdem o “ambiente de idealizações” e se deparam com as suas realidades cotidianas e com as demandas que emergem de cada contexto. Logo a sustentação das representações anteriores se desestrutura e cede lugar a apropriação de representações outras, que passam a ganhar sentido no cenário em que o jovem se insere.

Depreende-se dessa reflexão que as representações dos jovens configuram um “mundo ideal” que defrontam com as capacidades que promovem o protagonismo. A zona de conforto e o “horizonte de expectativas” ampliado, com motivações genuinamente lúdicas e financeiras descaracterizam o apelo à inserção política do indivíduo na sociedade, ou protagonismo.

Este estudo apresentou indícios de que o Programa Poupança Jovem caracteriza-se pela gestão categorial dos beneficiários, sem considerar suas particularidades. Os jovens, inseridos nessa dinâmica acabam por se transformar em potenciais multiplicadores dos discursos que naturalizam e reproduzem as desigualdades, e fazem com que elas se perpetuem no desencadear dos processos históricos.

O que se ressalta também nessa pesquisa é que talvez, os benefícios faltosos ou não executados de maneira eficaz tenham contribuído para a reprodução das desigualdades. Na apreciação feita pelos jovens revela-se o processo da reprodução da ideologia dominante em curso. Enquanto isso, a perpetuação e naturalização das desigualdades prevalecem e a ideologia do discurso do “Protagonismo Juvenil” ocupa ainda, majoritariamente, a seara do discurso de propaganda oficial.

## BIBLIOGRAFIA

ABAD, Miguel. **Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil.** Última Década, Vinã del Mar: CIDPA, março 2002.

ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2013

BERGER, P.L. ;LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DEMO, Pedro. **Combate à pobreza.** Campinas : Autores Associados, 1997.

DRAIBE, Sônia. M. **A política social no período FHC e o sistema de proteção social.** Tempo Social. p. 64-101, nov. 2003.

DUBET. François. **As desigualdades multiplicadas.** Revista Brasileira de Educação, n. 17, maio/ago 2001.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo, 2ª Ed, Martin Fontes, 2003.

ESCOLA, Brasil. **Desempenho ENEM 2011.** Disponível em: <<http://vestibular.brasescola.com/enem/desempenho-enem-2011?nomeEscola=&estado=MG&municipio=MONTES+CLAROS&avaliacao=m&tipo=&btBusca=Buscar&cid=>>> Acesso em: 15 jun. 2013.

ESTUDANTE, Jornal o. **PEC da juventude é aprovada pelo Congresso Nacional.** Disponível em: <<http://www.portallajedo.com/JornalOEstudante/pec-da-juventude-aprovada-congresso-nacional>> Acesso em: 05 jun. 2013.



FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FILHO, C.B.R. **Os pobres na idade média: de minoria funcional a excluídos do paraíso**. Revista Ciências Humanas – Universidade de Taubaté (UNITAU). Brasil: v. 1, n. 1, 2009.

FRANCO Jr, Hilário. **Revista de História 133**. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/64508/67159>> Acesso em: 05 jun. 2013.

FREITAS, H; MOSCAROLA, J. **Da observação à decisão: métodos de pesquisa e de análise quantitativa e qualitativa de dados**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v1n1/v1n1a06.pdf>>. Acesso em 15 out. 2012.

GÓMEZ, Julio Alguacil. **Cómo se hace un trabajo de investigación em sociologia**. Madrid: Catarata, 2011.

HÖFLING, Eloísa de Matos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos de Educação. Campinas: CEDES. v. 21. n. 55, nov 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: 34 ed. 2003. 296 p.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JODELET, D. Representações sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1989, p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.63-88.

MANNHEIM, Karl. Educação e planejamento. In: FORACCHI, M. M. (Org.). **Karl mannheim: sociologia/organizadora**. Tradução de Emílio Willms, Sylvio Uliana e Cláudio Marcondes. Seleção e revisão técnica da tradução Florestán Fernandes. São Paulo: Ática, 1982.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. Manuscritos econômicos-filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

\_\_\_\_\_. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas** – Introdução de Eric Hobsbawn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6. ed. 1991. (Coleção Pensamento Crítico vol. III).

\_\_\_\_\_. **O capital – crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade: problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “sociedade do trabalho”**. v. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

OSBORNE, Richard. **Dicionário de Sociologia**. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/7771703/Richard-Osborne-Dicionario-de-Sociologia-PDF>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. In: **Análise Sociológica**, v. 25, n. 105-106, 1990.

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

SAMPAIO, Luiza Maria Sampaio Moreira de. **O estado e a responsabilidade na implantação das políticas sociais a partir da década de 90**. São Paulo: [s.n], 2008.

SEDESE, Assessoria de Comunicação. **Manual informativo**. Belo Horizonte: Programa Poupança Jovem. 11 p. 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva et all. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Nilza Nunes da. **Amostragem probabilística: um curso introdutório**. São Paulo: Edusp, 1998.

SIMMEL, G. **Sociologia 1: estudios sobre las formas de socialización**. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/40182602?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103087701947>> Acesso em: 05 jun. 2013.

SOBRINHO, J. D. Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In. DOURADO, et al. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, p.97-116. 2003.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre: Sociologias, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Jessé. (Org.) **Os batalhadores brasileiros – nova classe média ou nova classe trabalhadora?**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Introdução, p. 19-57.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. **A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil**. Tempo Social: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 141-172, novembro 2005.

TEIXEIRA, M.F.T. **Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1985000400002>> Acesso em: 05 jun. 2013.

## APÊNDICE I

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

QUESTIONÁRIO:	
01 - Escola:	
02 - Turno: <input type="checkbox"/> Matutino <input type="checkbox"/> Vespertino <input type="checkbox"/> Noturno	03 - Telefone de Contato:
04 - Código do Aluno:	05 - Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
06 - Idade:	
07 - Estado Civil: <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Desquitado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Solteiro <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> União Estável	
08 - Mora em que bairro?	09 - Mora há quanto tempo neste bairro?
10 - Já morou em outro bairro? <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual (is)?	
11 - Em que cidade nasceu?	
12 - Se veio de outra cidade, veio por que motivo? (estudo, trabalho, melhoria de vida, oportunidade)	
13 - Qual a sua forma de sustento? <input type="checkbox"/> Trabalho <input type="checkbox"/> Ajuda dos pais <input type="checkbox"/> Outros:	
14 - Se trabalha, desenvolve qual profissão ou atividade?	
15 - Qual a sua renda individual mensal?  <input type="checkbox"/> Nenhuma renda (R\$ 0,00) <input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo (menos que R\$ 622,00) <input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 salários mínimos (Entre R\$ 622,00 e R\$ 1.244,00) <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 salários mínimos (Entre R\$ 1.245,00 e R\$ 1.866,00) <input type="checkbox"/> Entre 4 e 6 salários mínimos (Entre R\$ 1.867,00 e R\$ 2.488,00) <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 salários mínimos (Entre R\$ 2.488,00 e R\$ 6.220,00) <input type="checkbox"/> Acima de 10 salários mínimos (mais que R\$ 6.220,00)	16 - Qual a renda familiar mensal?  <input type="checkbox"/> Nenhuma renda (R\$ 0,00) <input type="checkbox"/> Menos de 1 salário mínimo (menos que R\$ 622,00) <input type="checkbox"/> Entre 1 e 2 salários mínimos (Entre R\$ 622,00 e R\$ 1.244,00) <input type="checkbox"/> Entre 2 e 4 salários mínimos (Entre R\$ 1.245,00 e R\$ 1.866,00) <input type="checkbox"/> Entre 4 e 6 salários mínimos (Entre R\$ 1.867,00 e R\$ 2.488,00) <input type="checkbox"/> Entre 6 e 10 salários mínimos (Entre R\$ 2.488,00 e R\$ 6.220,00) <input type="checkbox"/> Acima de 10 salários mínimos (mais que R\$ 6.220,00)
17 - O que pretende fazer com o seu dinheiro?	
18 - O Programa Poupança Jovem exige que seja realizada uma Atividade Protagônica por ano, em que você deve desenvolver alguma ação na sua comunidade, junto com seus colegas. Você se recorda quais foram as atividades de que participou? Caso se recorde, quais foram?	

<p>19 - O que pretende fazer quando se formar no 3º ano?</p> <p><input type="checkbox"/> Nada</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhar em: _____</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer um curso técnico em:</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer vestibular para o curso de:</p> <p><input type="checkbox"/> Outra coisa:</p>	
<p>20 - Sua família te motiva a:</p> <p><input type="checkbox"/> Continuar estudando quando terminar o 3º ano</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhar logo que sair do 3º ano</p> <p><input type="checkbox"/> Estudar e trabalhar quando concluir o 3º ano</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer um curso técnico</p> <p><input type="checkbox"/> Fazer as escolhas que quiser sem nenhum tipo de intervenção deles</p> <p><input type="checkbox"/> Não há nenhum tipo de motivação por parte da sua família</p>	
<p>21 - Qual a profissão de seus pais ou responsáveis?</p>	
<p>22 – Cite um aspecto positivo e um negativo do Programa</p> <p>Positivo: _____</p> <p>Negativo _____</p>	<p>23 – O Programa ofereceu algo que te capacitou para o mercado de Trabalho?</p> <p>( ) sim ( ) não</p> <p>Se a resposta for sim, o que foi oferecido?</p>
<p>24 - Quais lugares você costuma frequentar com sua família?</p> <p><input type="checkbox"/> Casa da família   <input type="checkbox"/> Barzinhos   <input type="checkbox"/> Restaurantes   <input type="checkbox"/> Cinema   <input type="checkbox"/> Teatros   <input type="checkbox"/> Shoppings   <input type="checkbox"/> Parques</p> <p><input type="checkbox"/> Lanchonetes   <input type="checkbox"/> Igrejas   <input type="checkbox"/> Shows   <input type="checkbox"/> Todos lugares   <input type="checkbox"/> Nenhum dos lugares   <input type="checkbox"/> Outros</p>	
<p>25 - Quais lugares você costuma frequentar com seus amigos?</p> <p><input type="checkbox"/> Casa da família   <input type="checkbox"/> Barzinhos   <input type="checkbox"/> Restaurantes   <input type="checkbox"/> Cinema   <input type="checkbox"/> Teatros   <input type="checkbox"/> Shoppings   <input type="checkbox"/> Parques</p> <p><input type="checkbox"/> Lanchonetes   <input type="checkbox"/> Igrejas   <input type="checkbox"/> Shows   <input type="checkbox"/> Todos lugares   <input type="checkbox"/> Nenhum dos lugares   <input type="checkbox"/> Outros</p>	
<p>26 - De quais outros grupos você faz parte?</p> <p><input type="checkbox"/> Casa da família   <input type="checkbox"/> Barzinhos   <input type="checkbox"/> Restaurantes   <input type="checkbox"/> Cinema   <input type="checkbox"/> Teatros   <input type="checkbox"/> Shoppings   <input type="checkbox"/> Parques</p> <p><input type="checkbox"/> Lanchonetes   <input type="checkbox"/> Igrejas   <input type="checkbox"/> Shows   <input type="checkbox"/> Todos lugares   <input type="checkbox"/> Nenhum dos lugares   <input type="checkbox"/> Outros</p>	
<p>27 - Quais são os seus projetos, planos e sonhos para os próximos anos?</p>	
<p>28 - O que teria sido a sua vida sem a intervenção do Programa?</p>	
<p>29 - Defina o que o Programa representou para você em uma palavra.</p>	

30 - O que você esperava do Programa?

31- A sua maior motivação para participar do Programa Poupança Jovem é:

- A bolsa de 3.000,00
- Estar com meus colegas
- Aprender com as informações
- Uma chance de não ficar em casa