



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANE CRISTINA DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS E IMAGENS DE SI NO DISCURSO DE
EGRESSOS DO PROGRAMA BOM ALUNO**

CURITIBA

2016

ELIANE CRISTINA DA SILVA

**CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS E IMAGENS DE SI NO DISCURSO DE
EGRESSOS DO PROGRAMA BOM ALUNO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. D^{ra}. Luciana Albanese Valore

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

S586c Silva, Eliane Cristina da

Construção de Trajetórias e Imagens de Si no
Discurso de Egressos do Programa Bom Aluno. / Eliane
Cristina da Silva. – Curitiba, 2016.

104 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Albanese Valore.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de
Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná.

1. Programas Sociais. 2. Análise do Discurso.
3. Subjetividade. I. Título.

CDD 155.2

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

Às 14:00 horas do dia 29 do mês ABRIL do ano de dois mil e dezesseis, na sala 208 do prédio Histórico desta Universidade, compareceu para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, requisito obrigatório para a obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA, a mestranda ELIANE CRISTINA DA SILVA, tendo como Título da Dissertação "CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS E IMAGENS DE SI NO DISCURSO DE EGRESSOS DO PROGRAMA BOM ALUNO". Constituíram a Banca Examinadora a Professora Doutora Luciana Albanese Valore, orientadora, Professora Doutora Maria Lívia de Tomasi, da Universidade Federal Fluminense UFF e a Professora Doutora Paula Inez Gomide, da Universidade Tuiuti do Paraná UTP, titulares. Após a exposição da mestranda, os membros da Banca Avaliadora fizeram suas considerações e declararam a aluna:

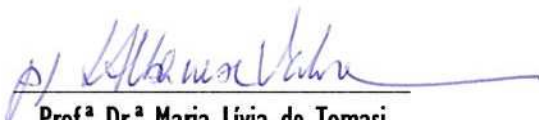
- Aprovada sem restrições.
 Aprovada, mas na condição de tomar as seguintes providências:

- Reprovada

Eu Luciana Albanese Valore, orientadora, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora.



Prof.ª Dr.ª Luciana Albanese Valore
Universidade Federal do Paraná
Professora orientadora



Prof.ª Dr.ª Maria Lívia de Tomasi
Universidade Federal Fluminense
Professora titular



Prof.ª Dr.ª Paula Inez Gomide
Universidade Tuiuti do Paraná
Professora titular

É preciso que tudo mude
para que tudo permaneça como está.

Giuseppe Tomasi di Lampedusa

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Luciana, pela grande parceria na construção desse trabalho, com seu olhar crítico e, ao mesmo tempo, benevolente me encorajando sempre a ir um pouco mais além;

À Maria Isabel Dittert e à Lígia Pestana Gouveia, e toda equipe Programa Bom Aluno, pelo apoio e confiança em mim depositados para que realizasse o Mestrado em parceria com o PBA;

A todos os egressos, ou formados, ou eternos bons alunos, que gentilmente participaram dessa pesquisa e se dispuseram a compartilhar de suas vivências;

À Amanda Carollo Ramos da Silva, Luiza Helena Raitz Cavallet, Denis de Freitas, Danielle Cadan e Ilana Cavichiolo, pelas olhares atentos, comentários, sugestões e reflexões que compartilhamos;

Às professoras Livia de Tommasi e Paula Inez de Cunha Gomide, pelas ricas contribuições no Exame de Qualificação;

À Mariangela Ronchetti de Resende, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFPR, pela informações prestadas e eficiência nos atendimentos;

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFPR, e suas contribuições nas disciplinas ministradas;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

Aos meus amigos, parceiros de estudos, trabalho e de vida, Daiane, Deisy, Diego, Evelin, Joel, Kerollin, Nelson e Thiago, por compartilharmos um grande período de nossas vidas estudantis e, ainda hoje, conversarmos sobre como podemos mudar o mundo;

À Sônia e Viviane, pelos anos de amizade, cumplicidade, companheirismo e viagens no mundo da Psicologia;

Aos meus familiares, em especial a meus pais, Nice e Vivaldo, e aos meus sogros, Suely e Antonio, pelo constante incentivo ao meu desenvolvimento profissional;

A minha sobrinha, Julia, hoje com 13 anos, por me fazer simplificar do que tratava o Mestrado, e refletir sobre meu estudo, me questionando o porquê disso tudo;

Ao meu noivo, Adriel, parceiro de jornada e grande incentivador de todas as horas, por toda paciência e compreensão, por sempre acreditar em mim e me contagiar com sua alegria e otimismo na vida.

Agradeço imensamente a contribuição de cada um de vocês!

RESUMO

Educação, trabalho e desenvolvimento social são temáticas frequentemente relacionadas no discurso de muitos programas sociais que visam a uma sociedade menos desigual. Esses programas partem da concepção de que uma boa formação educacional possibilita a inserção profissional que, por sua vez, garante melhores condições de vida aos pobres e o desenvolvimento do país como um todo. Como exemplo de instituição que adota essa concepção tem-se o Programa Bom Aluno – PBA, situado na cidade de Curitiba, e que configurou o universo desta pesquisa. Este programa tem como público alvo estudantes de camadas populares que apresentam bom desempenho escolar, ou seja, considerados bons alunos. Partindo desse universo, e considerando outros estudos já realizados sobre essa organização, esta pesquisa vem apresentar como diferencial o referencial metodológico da Análise Institucional do Discurso – AID. Com o intuito de analisar nos discursos as relações produzidas entre trajetórias de vida e vivência no programa, o estudo delimitou como público os egressos do PBA. Por egressos entendeu-se aqueles que se graduaram no ensino superior com a ajuda do programa. Assim, a coleta de dados ocorreu em duas etapas: quantitativa, com questionários autorrespondidos pelos egressos sobre informações educacionais e profissionais; visando delinear o status atual dos formados; e qualitativa, por meio de entrevistas presenciais com parte desse público, isto é, egressos formados há, no mínimo 3 anos. As entrevistas tinham como objetivo identificar quais imagens os egressos produziram de si mesmos e do programa, quais efeitos atribuíram a essa vivência institucional em relação ao seu status atual e de suas famílias de origem, e também como imaginariam uma trajetória sem o PBA. A análise dos dados quantitativos foi realizada a partir de descrição estatística simples. Já a etapa qualitativa foi analisada segundo o referencial da AID, com a transcrição de alguns trechos das entrevistas. Como resultados principais, verificou-se a ascensão socioeconômica dos egressos por meio de índices de escolarização, inserção profissional, posse de imóveis e acesso a bens culturais, como vivência no exterior. Da análise das entrevistas, observou-se que os egressos avaliaram suas trajetórias como bem sucedidas, atribuindo isso, em grande parte, às oportunidades que o Programa possibilitou, como uma boa formação educacional, apoio psicológico e o vislumbramento de um futuro com melhores condições de vida. Dentre as várias relações produzidas, concluiu-se que a principal delas foi entre as oportunidades educacionais ofertadas e o status de vida atual, sendo os efeitos mais perceptíveis no âmbito individual e familiar dos egressos. Dessa forma, coloca-se ainda como um desafio pensar em formas de ampliação para uma transformação social.

Palavras-chave: Programas Sociais, Trajetórias, Subjetividade, Análise Institucional do Discurso.

ABSTRACT

Education, employment and social development are often related themes in the discourse of many social programs which aim a less unequal society. These programs believe in the idea that a good educational background helps on employability which, in turn, ensure better living conditions for the poors and the development for the whole society. As an example of an institution that adopts this view there is Programa Bom Aluno - PBA, located in Curitiba, and who set the universe of this research. The program's public are students of lower social classes that presents good school performance, or are considered good students. From this universe, and considering other studies conducted on this organization, this research presents as differential the methodological framework of Institutional Discourse Analysis - IDA. In order to analyze the relations produced in the discourse between life paths and experience in the program, this research chose its public as the ones who were graduated on PBA. For graduates could be understood those who were college graduated with the program's help. Thus, data collection occurred in two steps: quantitative, with self-answered questionnaires about educational and professional's information; aiming to outline the current status of the graduates; and qualitative, through face to face interviews with some of that public, that is, those least three years graduated. The interviews aimed to identify which images the graduates produced about themselves and about the program, which effects were attributed to this institutional experience in relation to their current status and their origin family, and also as a life path imagined without the PBA. The quantitative data analysis was done with simple statistical description. Already the qualitative step was analyzed under the framework of IDA, with some interviews transcription. As main results, there was the rise of socioeconomic graduates through educational rates, employability, property ownership and access to cultural goods, as travelling abroad. From the analysis of the interviews, it was observed that the graduates rated their careers as successful, attributing it, in large part, to the opportunities that the program made it possible, as a good educational background, psychological support and the glimpse of a future with better life conditions. Among the various relationships produced, could be concluded that the most important one was the relation among the offered educational opportunities and the current life status, the most noticeable effects on the individual and family context of the graduates. Thus arises also as a challenge to think of ways to expand this social transformation.

Keywords: Social Programs, Paths, Subjectivity, Institutional Discourse Analysis.

LISTA DE SIGLAS

AID	Análise Institucional do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAPPE	Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GIFE	Grupo de Instituições, Fundações e Empresas
IBAB	Instituto Bom Aluno do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Bom Aluno
RITS	Rede de Informação do Terceiro Setor
SEPT	Setor de Educação Profissional e Tecnológica
SINAJUVE	Sistema Nacional da Juventude
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1. PROGRAMAS SOCIAIS NÃO-GOVERNAMENTAIS.....	21
2.2. O HUMANO ENQUANTO CAPITAL OU A TEORIA ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO	25
2.3. JUVENTUDES PRODUZIDAS NOS DISCURSOS.....	28
2.3.1. Jovens pobres: risco e potencial	30
2.4. O PROGRAMA BOM ALUNO.....	34
3. MÉTODO.....	37
3.1. ANÁLISE INSTITUCIONAL DO DISCURSO – UMA ESTRATÉGIA DE PENSAMENTO.....	37
3.1.1. Contexto e Participantes	41
3.1.2. Procedimentos de produção e análise de dados.....	42
4. RESULTADOS.....	45
4.1. DADOS QUANTITATIVOS	45
4.1.1. Características Sociodemográficas	45
4.1.2. Vida Acadêmica	49
4.1.3. Vida Profissional	52
4.1.4. Contato com o Programa Bom Aluno	55
4.2. OS DISCURSOS E UMA POSSÍVEL ANÁLISE.....	58
4.2.1. TRAJETÓRIA E O PROGRAMA.....	59
4.2.1.1. O ingresso – imagens do bom aluno e do “Bom Aluno”	59
4.2.1.2. Infância: responsabilidades e renúncias.....	66
4.2.1.3. Trajetória bem sucedida – O bom profissional.....	69
4.2.1.4. Uma trajetória sem o PBA – “Eu não estaria onde estou hoje”	71
4.2.2. IMAGENS DE SI.....	74
4.2.2.1. “Ser Bom Aluno é um modus operandi”	74
4.2.2.1. Agente de transformação	79
5. DISCUSSÃO.....	83
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
7. REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	100
APÊNDICE A - MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	100
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	103
APÊNDICE C - TCLE.....	105

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.....	46
Gráfico 2 – Estado civil.....	46
Gráfico 3 – Situação da residência atual.....	47
Gráfico 4 – Local de residência atual.....	47
Gráfico 5 – Escolaridade da mãe.....	48
Gráfico 6 – Escolaridade do pai.....	48
Gráfico 7 – Instituição em que cursou o ensino médio.....	49
Gráfico 8 – Instituição em que cursou a graduação.....	50
Gráfico 9 – Tipo de pós graduação.....	51
Gráfico 10 – Motivo da viagem/vivência internacional.....	51
Gráfico 11 – Idade em que começou a trabalhar.....	52
Gráfico 12 – Razões que levaram ao 1º emprego.....	52
Gráfico 13 – Cargo/ocupação do 1º emprego.....	53
Gráfico 14 – Tempo de inserção no mercado de trabalho após o término da graduação.....	54
Gráfico 15 – Vínculo empregatício.....	54
Gráfico 16 – Tempo em que houve o último contato com o Programa.....	55
Gráfico 17 – Atuação em trabalhos sociais.....	56
Gráfico 18 – Avaliação breve da trajetória acadêmica e profissional.....	57

LISTA DE TABELA

TABELA 1 – Informações dos entrevistados	58
--	----

1. INTRODUÇÃO

A tarefa de produzir conhecimento e saberes passa por diversas etapas e percorre diferentes caminhos, sendo a pesquisa científica um deles e a escrita de uma dissertação uma das atividades que compõem o processo. Antecede à escrita, em termos gerais, a escolha do tema, do público e do método, sendo esse o percurso percorrido por esse estudo, o qual leva em conta minha experiência pessoal, como egressa de um programa social, e minha atuação profissional, como psicóloga em programas sociais de organizações não-governamentais, das quais derivaram inquietações sobre a juventude de camadas populares e sobre temáticas a ela correlatas como pobreza, educação e falta de oportunidades. Delineada a temática, foi necessário escolher um método, mas pensando nele não como um instrumento de coleta e análise de dados, segundo a concepção clássica da ciência, mas como uma estratégia de pensamento. Como coloca Guirado “uma estratégia de pensamento que supõe, sempre, um campo conceitual a partir do qual se produzirá o conhecimento, e que definirá alcances e limites para resultados ou para conclusões de pesquisa” (GUIRADO, 2007, p. 264). Esse entendimento é o preconizado pela Análise Institucional do Discurso (AID), um método de se fazer pesquisa em Psicologia elaborado por Guirado (1986, 1995, 2010) e que compõe o diferencial desta pesquisa. Os conceitos fundamentais desse método são Instituição, Discurso e Sujeito, uma tríade conceitual cujos sentidos se relacionam e que, na presente pesquisa, pretendem apresentar ao leitor uma análise das relações produzidas entre programas sociais e trajetórias de vida nos discursos de egressos¹ de uma iniciativa social chamada Programa Bom Aluno.

Delineada a temática, o método e o público da pesquisa, apresenta-se também de que modo isso se entrelaçará a partir de uma breve conceituação da tríade Instituição, Sujeito e Discurso. O primeiro conceito, o de Instituição, inicialmente pode remeter à definição apresentada pelo dicionário² como “coisa instituída ou estabelecida, leis fundamentais de uma sociedade política”, ou ainda instituição enquanto algo concreto ou relacionado a um local físico. Pela AID, porém, seu entendimento vem a partir das ideias de Guilhon Albuquerque, que a conceitua como o “conjunto de relações sociais que se repetem e, nessa repetição, legitimam-se” (GUIRADO, 2010, p.45). Nesse estudo tratar-se-á de várias instituições, sendo a educação e os “jovens de projeto”³ algumas

¹ O termo egressos é adotado pela pesquisadora para se referir aos participantes que se formaram na graduação com a ajuda do Programa Bom Aluno. O próprio Programa, porém, não estabeleceu um termo específico para tratar desse público, ora nomeando-os como formados, veteranos ou egressos.

² Michaelis, disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=institui%E7%E3o>

³ Termo cunhado na dissertação de Mestrado “Jovens de projetos” na ONGs: olhares e vivências entre o engajamento político e o trabalho no “social” (SOBRINHO, 2012).

delas. Já o conceito de Discurso vai além da fala ou de um conjunto de símbolos que expressam pensamentos; ele é concebido como um verbo que remete à ação e produção, é um ato que define, institui e/ou subverte lugares e posições, produzindo subjetividade. Esta, sendo assim, é efeito de uma ordem discursiva, das práticas discursivas institucionais, de um discurso-ato-dispositivo (GUIRADO, 2006). A partir desses conceitos a AID compreende o Sujeito como “uma organização singular, histórica, de um espetacular entrecruzamento de discursos, enunciações, matriciadas em relações institucionais” (GUIRADO, 2010, p. 135). Dessa forma, entende-se que os participantes desta pesquisa, egressos de um programa social, constituem-se como sujeitos em seus discursos; dentre eles, os de sua trajetória acadêmica e profissional e participação no programa. A trilha percorrida para chegar ao recorte operado neste estudo passou por reflexões e pesquisa de temas como desenvolvimento social, educação, juventude e programas sociais, considerando que o discurso produzido em cada um deles tem efeitos sobre a subjetividade do público pesquisado, assim como sobre as práticas educativas legitimadas dentro de algumas organizações sociais, como se mostra na sequência.

Desenvolvimento social é um dos principais objetivos de sociedades tão desiguais como a do Brasil, em que há uma diferença socioeconômica colossal entre os mais ricos e os mais pobres, onde condições econômicas tem efeitos perceptíveis sobre os modos de vida da população. O acesso a direitos elementares, por exemplo, ainda é algo incipiente em muitos locais, vide a questão do saneamento básico, conforme demonstra o relatório de indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE: “em 2012, 47,3% das crianças com até 14 anos de idade residiam em domicílios em que pelo menos um serviço de saneamento (água, esgoto ou lixo) não era adequado, isto é, ou não havia abastecimento de água por meio de rede geral, e/ou o esgotamento sanitário (...)”, situação que afeta diretamente na saúde das crianças e da população em geral. Esta é somente uma situação diante de tantos desafios que o país enfrenta para promover o desenvolvimento social, a despeito de ser reconhecido mundialmente por suas riquezas naturais, grande extensão territorial, diversidade cultural e também pela diferença socioeconômica entre as regiões geográficas. (IBGE, 2013)

Apesar da disparidade entre as regiões, a maioria dos brasileiros demonstra concordar que há um problema que independe de localidade: a educação, sendo algo consensual de norte a sul, de leste a oeste do país. Esta é uma verdade raramente questionada, mesmo que existam nuances entre as regiões e cidades, que haja diferenças de oportunidades, e principalmente, mesmo que alguns índices de educação tenham melhorado ao longo dos anos. E essa não é uma preocupação restrita ao Brasil, pois nos anos 2000 a Organização das Nações Unidas – ONU – estabeleceu 8 objetivos de desenvolvimento do milênio – ODM - com o apoio de 191 nações, sendo uma das metas a

“Educação básica de qualidade para todos”⁴. Neste pacto pela educação, ao longo desses anos o país demonstrou alguns avanços no que diz respeito ao acesso e rendimento escolar de crianças e jovens, sendo que até 2009, por exemplo, 75% dos jovens que atingiram a maioria conseguiram concluir o ensino fundamental (ODM, 2015). É claro que, apesar do avanço, reconhece-se que ainda há muito a ser feito nessa área, pois o acesso à escolarização foi somente o primeiro passo. Ao mesmo tempo esse dado demonstra que a educação, ao longo da história, esteve ao alcance somente de uma parcela da população e que sua universalização da mesma é algo recente.

Um dos fatores que contribuíram para esse entendimento, de que era necessário ampliar o acesso da população à educação, foi a relação que se construiu entre educação, trabalho e desenvolvimento social, principalmente a partir do processo de industrialização do país. Essa concepção é defendida pela teoria econômica da educação, ou teoria do capital humano que de acordo com Freitag (1986) é o processo por meio do qual se incrementa a quantidade de pessoas cuja posse de educação, habilidades e experiência, adequadas ao desenvolvimento industrial, se torna indispensável para o desenvolvimento político e econômico de um país. Para os estudiosos da economia da educação existe uma “taxa de retorno social e individual”, uma vez que os investimentos do Estado na educação, em nome de um desenvolvimento nacional, produzem um crescimento que beneficiaria tanto a nação, quanto o indivíduo, e dividido de maneira justa entre este e o Estado (FREITAG, 1986, p.28). Esta concepção iniciou na década de 50 com o economista Theodore W. Schultz, o qual recebeu o prêmio Nobel de Economia em 1968 por sua teoria econômica da educação, o que denota o quanto suas ideias reverberaram, e ainda reverberam, no mundo.

Então foi a partir dessa associação entre educação e desenvolvimento socioeconômico que vários esforços foram empreendidos no sentido de ampliar o acesso da população à escolarização e melhorar a qualidade do ensino. Conforme demonstrado acima, ainda há muito a ser feito nessa área, a despeito das políticas governamentais dos últimos anos, e foi com esse entendimento que organizações não-governamentais e instituições privadas iniciaram algumas ações a partir da década de 90. Essas ações foram estruturadas e nomeadas de projetos e/ou programas sociais⁵ os quais, de modo geral, assumiram a intenção de romper o chamado ciclo da pobreza, garantindo aos indivíduos o acesso a direitos e a oportunidades. Alguns partem da concepção de que a educação é

⁴ Conhecido como ODM – Os objetivos de desenvolvimento do milênio, disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>

⁵ Aqui vale uma diferenciação dos termos projeto e programa, sendo projeto concebido como um trabalho realizado com prazo determinado e recursos estabelecidos previamente; e programa como o conjunto de projetos a serem executados, com recursos específicos, sendo agrupados por semelhança de objetivos ou área de atuação (TENORIO, 1997).

um caminho que viabiliza essa mudança, conforme atesta o título de uma matéria recentemente publicada no portal Porvir: “Projeto canadense faz jovem romper ciclo da pobreza”⁶, a qual relata a experiência de um projeto social e seu impacto na vida de moradores de uma comunidade de baixa renda no Canadá, demonstrando que essa lógica também se faz presente em outros locais além do Brasil. (KLIX, 2013)

Para além do clichê de romper o ciclo da pobreza, esses projetos se constituem na prática por diversos discursos. Eles abordam e instituem modelos desejáveis de vida que provocam o reconhecimento social, qual seja uma trajetória sustentada por uma boa base educacional e uma força produtiva direcionada para um trabalho que contribua para o bom funcionamento e bem-estar da sociedade. Importante dizer que esses discursos são produzidos para uma parcela específica da população, ou seja, os cidadãos de baixa renda e/ou considerados em vulnerabilidade social⁷. Esse direcionamento de público existe em parte pela distinção que há entre a iniciativa pública e a privada: enquanto o Estado cumpre o papel da garantia de direito (à educação) a todos, a iniciativa privada e organizações não-governamentais passam a desempenhar o papel de provedora de oportunidades a alguns, quais sejam os que se encaixam nos requisitos e perfil de suas atividades. Outro efeito desses discursos é o reforço, ou reconhecimento, da ideia de que a educação pública formal é insuficiente por não atender às demandas da sociedade contemporânea, quando oferecerem bolsas de estudos em instituições de ensino privadas, cursos profissionalizantes e custeio para atividades educacionais, ou mesmo quando se posicionam como parceiros do Estado para o desenvolvimento social. Dessa forma, é possível refletir sobre os diversos efeitos que as práticas desses programas sociais têm produzido, como na instituição educação, por exemplo.

Com esse intuito, a presente pesquisa operou um recorte sobre o cenário descrito, ao focar a lente para um dos maiores públicos atendidos pelos programas sociais: os jovens. A escolha se deveu em parte porque existem diversas iniciativas de empresas privadas e organizações não-governamentais voltadas a esse público com foco na educação e no mercado de trabalho. De acordo com o censo realizado pelo Grupo de Instituições, Fundações e Empresas⁸ (GIFE) em 2005/2006 foi constatado que a faixa etária que mais recebe investimento social privado é dos 15 aos 24 anos,

⁶ O site mencionado é “uma iniciativa de comunicação e mobilização social que promove a produção, difusão e troca de conteúdos sobre inovações educacionais, com o propósito de inspirar políticas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil”.

⁷ A palavra vulnerável origina-se do verbo latim *vulnerare*, que significa ferir, penetrar, sendo que vulnerabilidade é um termo geralmente usado como predisposição a desordens ou susceptibilidade ao estresse. Já vulnerabilidade social de acordo com Oliveira (1995) são “os grupos sociais vulneráveis poderiam ser definidos como aqueles conjuntos ou subconjuntos da população brasileira situados na linha de pobreza”.

⁸ Trata-se de uma rede sem fins lucrativos que reúne organizações de cunho empresarial, familiar, independente ou comunitária que investem em projetos com finalidade pública.

denotando a atenção que tem sido dada a essa parcela da população. Outra razão apontada pelo relatório do CEPAL para esse investimento dado aos jovens decorre do entendimento de que:

(...) é na etapa juvenil que se estabelece com maior força o nexo entre educação e trabalho remunerado, que constituem um eixo decisivo da inclusão social. Mais anos de escolaridade não somente dão lugar a melhores oportunidades de trabalho, mas também habilitam para uma participação mais plena em sociedades democráticas. (CEPAL, 2014, p. 23)

A escolha pela juventude também decorre dos índices sociais que preocupam os órgãos governamentais quando se fala em desemprego, violência, uso de drogas, entre outros, assuntos esses que, de alguma forma, acabam relacionados à condição juvenil. Esses temas também são preocupação dos próprios jovens, conforme atesta a pesquisa “Juventude Brasileira e Democracia: Participação, Esferas e Políticas Públicas” a qual mostra que os itens de maior atenção dos jovens são a violência, concebida como sinônimo de criminalidade e falta de segurança; o desemprego e a educação, esta última entendida como uma possibilidade de mudança de status socioeconômico e futuro promissor; além da miséria, pobreza e desigualdade social. (SALLAS et al, 2008, p. 30)

Por suscitar debates e preocupações como as citadas acima, no Brasil, a partir da década de 90, foram iniciadas algumas ações voltadas a esse público tendo como principal característica o delineamento de uma especificidade da condição juvenil, ou seja, descrevendo-a como diferente das demais faixas etárias. Essa condição diferenciada se concretizou com a Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e, a partir de então, diversas políticas públicas começaram a ser implementadas considerando as particularidades desse grupo. Concomitantemente, instituições privadas direcionaram investimentos na criação de projetos sociais que em grande parte foram destinados aos jovens.

A proliferação dessas iniciativas foi tamanha ao ponto de ser criada inclusive uma terminologia para descrever seu público: os “jovens de projeto”, alcunha que se tornou objeto de reflexão de diversos pesquisadores (MARY CASTRO, et al, 2001; NOVAES 2006; ALMEIDA & EUGENIO, 2006; CECETTO, 2006; SOUZA, 2009 apud SOBRINHO, 2012) que “(...) retratam realidades presentes na vida de uma parcela bastante significativa de jovens pobres no Brasil, especialmente, os residentes de territórios populares” (SOBRINHO, 2012, p.10). De acordo com Novaes (2006): “(...) a palavra “projeto” caiu na boca do povo e entrou no vocabulário dos jovens e seus familiares”, sendo que seus participantes se apropriam de suas ideias, palavras e expedientes como estratégias de sobrevivência social. (NOVAES, apud ALMEIDA; EUGÊNIO, 2006, p. 113). A autora afirma ainda que a existência desses projetos em zonas de maior vulnerabilidade social faz ampliar o campo de negociação com a realidade, considerando que eles podem contribuir com a diminuição de algumas marcas de exclusão pelo aumento da escolaridade, capacitação profissional,

da consciência étnica, de gênero, entre outros. Sendo assim, é inegável reconhecer que essas iniciativas desempenham uma função importante na vida de muitos jovens e seus familiares.

Essas ações são inúmeras e variam de perfil, apesar de coincidirem na premissa do desenvolvimento social pela educação, o Programa Bom Aluno - PBA, por exemplo, objeto dessa pesquisa, é destinado a estudantes de baixa renda da cidade de Curitiba e região⁹ e tem como slogan “um instrumento de melhoria social”. Programas como esse partem do entendimento de que os jovens, além da formação educacional, necessitam de um trabalho diferenciado no âmbito emocional e social. Oferecem oficinas de desenvolvimento pessoal e social que têm como objetivo auxiliar na “definição do projeto de vida, desenvolvimento de habilidades pessoais, prática do trabalho em equipe, formação em valores humanos e ação solidária”, explicitado pelo Programa supracitado. Dessa maneira, reconhecem uma falta na condição juvenil e a realidade socioeconômica da qual fazem parte - a pobreza - promovendo ações que tem essas lacunas como alvo. Diante disso, surgiu a motivação para realizar essa pesquisa, partindo de alguns questionamentos: como os jovens de projetos foram lidando com esses discursos? Como hoje eles contam suas histórias e constituem suas trajetórias? Que efeitos o acompanhamento do projeto social produziu em sua vida e da sua família? Como falam de si e se constituem como sujeitos? Essas e outras questões são as que movem essa investigação.

Tais inquietações vem também da experiência como psicóloga em projetos sociais destinado a jovens e com o objetivo semelhante de contribuir com a formação educacional e profissional, e formar cidadãos solidários e ativos socialmente. Enquanto profissional, e fazendo parte de uma equipe multidisciplinar, surgia, por vezes, o questionamento sobre o impacto das ações do projeto na vida dos jovens e também a curiosidade em saber como eles estariam anos depois do término das atividades. A questão sobre a efetividade a longo prazo das ações sociais era uma constante, pois o objetivo final das instituições pelas quais passei sempre foi o de contribuir com o desenvolvimento social, entendendo-o como a melhoria das condições socioeconômicas dos jovens participantes e, indiretamente, de suas famílias e da sociedade em geral. Então isso também suscitou questionamentos: quais relações os egressos estabelecem entre o Programa e suas trajetórias? Que relações fazem entre suas trajetórias individuais e o desenvolvimento social?

Dessa forma, a presente pesquisa aproximou-se de egressos do Programa Bom Aluno que estavam formados no ensino superior, com o objetivo de conhecer suas vivências no programa e sua trajetória acadêmica e profissional utilizando-se do método da Análise Institucional do Discurso.

⁹ Esse programa é realizado pelo Instituto Bom Aluno do Brasil, uma organização não-governamental mantida por investimento privado de um conjunto de empresas. Fundado em 1993, tornou-se franquia social e hoje possui unidades em Belo Horizonte, Londrina, Maringá, Salvador, Vival e Vitória.

Com esse intuito, desenhou-se o seguinte problema de pesquisa: que relações e imagens de si se produzem no discurso dos egressos entre o Programa Bom Aluno e suas trajetórias de vida?

A partir dessa pergunta delinearam-se alguns objetivos, a saber: a) geral: analisar, nos discursos dos egressos do PBA, as relações produzidas entre sua trajetória de vida e vivência no programa; b) específicos: Identificar quais imagens os egressos produzem de si e do Programa; Verificar quais relações se fazem ver entre as práticas educativas do PBA e a constituição da subjetividade dos entrevistados; Que efeitos atribuem ao Programa em relação a seu status atual e de suas famílias de origem; Que sentidos atribuem à trajetória imaginada sem o PBA; e realizar levantamento quantitativo sobre o status atual dos egressos com relação à escolaridade e inserção profissional.

Com isso, este estudo espera trazer contribuições à Psicologia e aos profissionais que atuam com jovens e programas sociais ao possibilitar reflexões sobre a trajetória de vida desses egressos, bem como a relação que fazem com a experiência no Programa. Para o meio científico, pretende-se que este trabalho venha contribuir com outros estudos ao acrescentar o diferencial metodológico da Análise Institucional do Discurso, que dá o tom inédito da proposta, assim como ampliar os conhecimentos a respeito das práticas educativas e produção de subjetividade a partir da trajetória de jovens em projetos e programas sociais.

Como forma de situar o leitor, o presente trabalho foi organizado da seguinte maneira: no capítulo 2 apresenta-se a revisão de literatura sobre programas sociais não-governamentais, teoria econômica da educação, conceitos de juventude, jovens pobres e o Programa Bom Aluno; no capítulo 3 fala-se sobre o método, seu contexto, participantes, procedimentos de produção e análise de dados; no capítulo 4 são apresentados os resultados dos questionários e entrevistas, bem como uma possível análise destas últimas; no capítulo 5 ocorre a discussão à luz das teorias visitadas; no capítulo 6 encontram-se as considerações finais; no capítulo 7 as referências consultadas e no final os apêndices.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. PROGRAMAS SOCIAIS NÃO-GOVERNAMENTAIS

Ao delinear e nomear o campo teórico de programas sociais não-governamentais optou-se deliberadamente pelo uso da negação, não-governamental, justamente com o intuito de afastar a ideia mais recorrente quando se utiliza o termo programa social, isto é, a de ser uma iniciativa do Estado. Dito isso, procede-se ao campo desta pesquisa, os programas sociais de organizações não governamentais e de instituições privadas. É preciso dizer que o Programa Bom Aluno, tratado neste estudo, iniciou como uma ação de responsabilidade social de uma empresa curitibana e aos poucos foi agregando outras empresas patrocinadoras. No entanto, a partir de 2000 ele foi alocado no Instituto Bom Aluno do Brasil, uma OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, ganhando personalidade jurídica própria, o que na prática facilitou a expansão do Programa por meio da venda de franquias a outras empresas.

Como iniciou como uma ação de responsabilidade social, importante situar o entendimento que se produz sobre esse termo. O tema responsabilidade social empresarial é recente, polêmico e dinâmico e que envolve desde a geração de lucros pelos empresários até a implementação de ações sociais no plano de negócios das empresas. Para melhor entender esse termo, se faz necessário explorá-lo dentro de um limite histórico para mostrar a interpretação dada pela sociedade a essa questão ao longo do século XX. Dessa forma, a análise da responsabilidade social empresarial será conduzida sob a ótica dos paradigmas das sociedades industrial e pós-industrial.

A abordagem da atuação social empresarial surgiu no início do século XX com o filantropismo. Porém, com o esgotamento do modelo industrial e o desenvolvimento da sociedade pós-industrial, o conceito se transformou, passando a incorporar os anseios dos agentes sociais no plano dos negócios das corporações (TENÓRIO et al, 2004); sendo a análise dividida em dois momentos: primeiro e segundo período. O primeiro momento desta visão empresarial é marcado pela transição da economia agrícola para a industrial, com a crescente evolução tecnológica e a aplicação da ciência na organização do trabalho, o que acabou por mudar o processo produtivo. A ideologia econômica predominante era o liberalismo de Adam Smith, Malthus, David Ricardo e Stuart Mill, baseado no princípio da propriedade e da iniciativa privada. De acordo com o liberalismo, a interferência do Estado na economia seria um obstáculo à concorrência, elemento essencial ao desenvolvimento econômico e cujos benefícios seriam repartidos por toda a sociedade. O Estado seria responsável pelas ações sociais, pela promoção da concorrência e pela proteção da

propriedade. As empresas, por sua vez, deveriam buscar a maximização do lucro, a geração de empregos e o pagamento de impostos, sendo que, atuar dessa forma significava exercer uma função social. (TENÓRIO et al, 2004)

A maximização dos lucros era o objetivo da companhia e expressava a vontade dos acionistas, configurando essa a principal contribuição social da empresa. Com a evolução tecnológica e aplicação da ciência na organização do trabalho houve alteração no processo produtivo, o que ajudou a ampliar a discussão do conceito de responsabilidade social. Como resultado desse processo, surgiu a administração científica, a qual visava aumentar a produtividade e diminuir qualquer tipo de desperdício na produção. Os principais idealizadores dessa teoria foram Taylor, Ford e Fayol. No entanto, o liberalismo não estimulava a prática de ações sociais pelas empresas, na verdade, até as condenava pois entendia que a caridade não contribuía para o desenvolvimento da sociedade e não era de responsabilidade das companhias. Sendo assim, a responsabilidade social limitava-se apenas ao ato filantrópico, que no início assumia caráter pessoal, representado pelas doações efetuadas por empresários ou pela criação de fundações, como a Ford, a Rockefeller e a Guggenheim. (TENÓRIO et al, 2004)

Inicialmente, a industrialização ocasionou a degradação da qualidade de vida, a intensificação de problemas ambientais e precariedade das relações de trabalho. Segundo De Masi (2000) houve o surgimento de alguns problemas sociais e ecológicos gerados pelo processo de industrialização no século XX, como poluição química e fotoquímica, barulho, falta de água e condições de higiene, entre outros. A partir desse momento, a sociedade começou a se mobilizar, pressionando o governo e empresas a solucionarem os problemas gerados pela industrialização. Dessa forma, o conceito de responsabilidade social empresarial passou a incorporar alguns anseios dos principais agentes sociais e a ser entendido não apenas como a geração de empregos, pagamento de impostos e geração de lucros, mas também o cumprimento de obrigações legais referentes a questões trabalhistas e ambientais. Os principais problemas trabalhistas eram as longas jornadas de trabalho, as quais chegavam a durar quase 12 horas por dia, aos baixos salários, à ausência de legislação trabalhista e previdenciária e à mecanização do ser humano. (CHIAVENATO, 1999)

Um segundo momento desta visão é marcada pelo pensamento keynesiano, pela intervenção do Estado na economia, o que se estendeu até a década de 1970. Esses acontecimentos geraram questionamentos da sociedade quanto ao objetivo de maximização de lucros das empresas e do papel das companhias nessa nova sociedade, além de ampliar o conceito de responsabilidade social. Com essa nova visão, houve redução gradual das incertezas no mercado, o que gerou condições para as empresas investirem em tecnologia, acumularem capital e consolidarem o modelo

de produção em massa. Essa transição do modelo de produção também resultou em mudanças nos valores da sociedade. De acordo com Toffler (1995) “a sociedade industrial buscava o sucesso econômico; já a sociedade pós-industrial busca o aumento da qualidade de vida, a valorização do ser humano; o respeito ao meio ambiente; a organização empresarial de múltiplos objetivos; e a valorização as ações sociais(...)”. Esta nova concepção englobou o entendimento de que as companhias estão inseridas em ambiente complexo, onde suas atividades influenciam ou tem impacto sobre diversos agentes sociais. (TENÓRIO et al, 2004)

Contudo, até duas décadas atrás prevaleciam duas crenças de diferentes ordens, porém interligadas e que ainda são bastante difusas. A primeira assumia o Estado como entidade incumbida de implementar um projeto distributivo e dar respostas à questão social. Isto é, ao Estado cabia principalmente estruturar e satisfazer as demandas da coletividade quanto à educação, à saúde e à segurança e também por atos políticos de desenvolvimento capazes de reduzir as disparidades sociais. Resulta desta crença que aos empresários cabia somente produzir e dar empregos, sendo que todas as iniciativas sociais que eles eventualmente fizessem deviam-se somente às suas sensibilidades e generosidades pessoais. A segunda crença se fundava na convicção de que produzir significa automaticamente desenvolver; quanto mais a economia de um país cresce, tanto mais a sua população aumenta o nível de educação, renda e de participação no consumo, e assim melhorando a qualidade de sua vida. (KISCHNER et al, 2002)

Com esse amadurecimento das empresas, observou-se que a continuidade da companhia, a longo prazo, passou a depender da capacidade da administração para atender os anseios da sociedade e incluir as expectativas de outros agentes, além de empregados, acionistas e governo, em seu plano de negócios. O principal argumento disso é o reconhecimento de que as companhias têm impacto e interferem na sociedade ao desenvolverem suas atividades, sendo que esse conceito abrange as dimensões econômica, legal, ética e filantrópica. Pouco depois desse novo conceito, surgiu a ideia de “responsividade social”, cujo argumento central é que as empresas devem responder às demandas sociais para sobreviver, adaptando o comportamento corporativo às necessidades sociais. Com essa definição, o conceito de responsabilidade social empresarial se torna fundamental para a continuidade dos negócios das empresas. O principal argumento é que, apesar de a atividade empresarial ser privada, a companhia presta um serviço público e ela deve atender ao interesse público. (TENÓRIO et al, 2004)

Posteriormente, houve o desenvolvimento da teoria de *stakeholder* (partes interessadas) a qual incorpora ao arcabouço teórico da responsabilidade social a visão sistêmica, segundo a qual as companhias interagem com vários agentes, influenciando no meio ambiente e recebendo influência deste. Sob essa visão, na década de 90, a ideologia neoliberal conduziu o debate a respeito da

responsabilidade social dando origem ao conceito elaborado pelo *World Business Council for Sustainable Development*¹⁰, ou seja, a responsabilidade social empresarial faz parte do desenvolvimento sustentável. (TENÓRIO et al, 2004)

Com o crescente interesse empresarial em desenvolver atividades sociais e devido ao reconhecimento da importância desse tema para os negócios, cada vez mais as companhias passaram a buscar novas formas de agregar valor social às suas atividades. Esse movimento se intensificou no Brasil em meados da década de 1990, com o surgimento de diversas organizações não-governamentais e com o desenvolvimento do Terceiro Setor. De acordo com Fischer “terceiro setor é a denominação adotada para o espaço composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, cuja atuação é dirigida a finalidades coletivas ou públicas”. (FISCHER, 2002, p.45)

Começaram a fazer parte dele organizações como o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (1989); o Instituto Ethos de Responsabilidade Social (1998) e a Rede de Informação do Terceiro Setor (RITS), bem como a campanha do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase) pela publicação do balanço social (1997), instituições que são um marco importante para as ações sociais relacionadas aos negócios e para a sociedade. (COUTINHO; MARCEDO-SOARES & SILVA, 2006)

Desta forma, programas sociais da iniciativa privada e de organizações não governamentais ganharam visibilidade nos últimos 30 anos devido à conjugação desses fatores, um cenário político e socioeconômico que demandava mudanças nas relações entre o capital e a sociedade. Um programa social como o Bom Aluno representa apenas uma parcela desse universo do chamado terceiro setor. Sobre o universo das ONG's, Tommasi (2004) aponta a diversidade dessa área:

(...) o campo das ONGs hoje no Brasil é muito diversificado, incluindo organizações com diferentes histórias, propósitos, perfis e experiências. Algumas carregam décadas de experiência tendo, muitas vezes, a luta contra a ditadura como marco de sua origem. Outras nascem no período da redemocratização e buscam inserir temáticas específicas nas discussões sobre direitos. Outras ainda, nascem nos anos 90, muitas vezes estimuladas pelas possibilidades de parceria com o poder público na execução de certas políticas. Algumas tem sua identidade marcada por um tema específico; outras, pelo território em que se inserem (...). Essa diversidade se reflete numa heterogeneidade de formas e propostas de ação com jovens. (Projeto Juventude, 2004, p. 83, in TOMMASI, 2004, p. 1)

¹⁰ Conselho Mundial Empresarial para o Desenvolvimento Sustentável é uma associação mundial, fundada em 1995 e que congrega mais de 200 empresas em torno da temática de negócios e desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, existem frentes variadas de atuação, sendo que por meio da análise do censo 2012 realizado pelo GIFE em sua rede de associados constatou-se que no cenário nacional as áreas de atuação que mais receberam investimento em 2011 foram educação (86%) e formação de jovens para o trabalho e/ou para a cidadania (60%). Na área de educação, as modalidades de ensino contempladas foram: educação não regular (69%); educação regular (58%); atividades extracurriculares (39%) e apoio a alunos e família fora da escola (14%). Esses dados demonstram que boa parte dos investimentos tem sido no sentido de complementar a educação regular, campo em que atua o Programa Bom Aluno. Verificou-se também que a região Sul do Brasil é a terceira que mais recebe investimento social privado (GIFE, 2012).

Na linha de ação para formação de jovens, verificou-se a seguinte subdivisão: cursos profissionalizantes, inserção no mercado de trabalho, articulação de redes intersetoriais, articulação de redes juvenis e fomento ao micro empreendedorismo, todos com distribuição de investimento semelhantes. (GIFE, 2012). Sobre esses investimentos, Tommasi (2004) traz um alerta:

Cabe destacar aqui que a abordagem promovida pelas fundações empresariais tem influenciado de forma muito significativa o trabalho no campo da juventude no país, porque as instituições que se propuseram a atuar nesse campo resolveram não ser meros financiadores, e sim pautar o trabalho social a partir de seus referenciais e de suas definições programáticas. Fundações como a Odebrecht, a Kellogg, o Instituto Ayrton Senna e, mais recentemente, o Instituto Credicard, definiram otimizar o impacto de seus financiamentos direcionando-os exclusivamente para projetos de ONGs que se colocam dentro de um quadro de diretrizes, estratégias e objetivos definido por elas, influenciando fortemente sobre o trabalho desenvolvido junto ao público alvo. (TOMMASI, 2004, p. 4)

E é dessas influências que o próximo capítulo tratará ao abordar o pressuposto que rege muitas das ações sociais promovidas pelo meio empresarial, a teoria do capital humano. A partir desse entendimento, do desenvolvimento de pessoas enquanto investimento, é que são produzidas atividades com expectativas de resultados, muita das vezes, mensuráveis. Convém esclarecer que tipo de resultados são esperados e baseados em que concepção de homem e sociedade.

2.2. O HUMANO ENQUANTO CAPITAL OU A TEORIA ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO

Essa concepção de homem enquanto capital está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950 com o professor

do departamento de economia da Universidade de Chicago, Theodore W. Schultz. Ele é considerado o principal formulador do conceito de capital humano, juntando-se a ele as vozes de Adam Smith, H. von Thünen e Irving Fischer. Esta disciplina surgiu do interesse em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo fator humano na produção, sendo que uma das preocupações do teórico foi fazer a distinção entre capital humano e não-humano:

A característica distintiva do capital humano é a de que ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode sem dúvida ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. (SCHULTZ, 1971, p. 53)

Schultz e os demais estudiosos dessa concepção encontraram alguma resistência em seu meio acadêmico ao serem acusados de transformar o homem numa espécie de objeto ou bem de consumo. Porém, o autor argumentava que “os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações” e que havia um certo desconforto em abordar e explorar esse assunto, principalmente devido ao histórico de escravidão de muitas nações. (SCHULTZ, 1971, p. 32)

Em sua construção teórica, pesquisou sobre o crescimento econômico em países considerados desenvolvidos e as diferenças de produtividade em diversos setores, como agricultura e indústria e concluiu que as grandes diferenças de rendimento pareciam estar diretamente relacionadas às diferenças em saúde e educação da população. Defendia a ideia de que os trabalhadores haviam se transformado em capitalistas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que tinham valor econômico, sendo que essas capacidades eram resultado de algum investimento que, combinados com outros investimentos humanos, seriam os responsáveis pela “superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.” (SCHULTZ, 1971, p. 35). Afirmava também que quando esses países prestavam assistência aos países subdesenvolvidos o faziam a partir do entendimento de que deveriam investir em capital não-humano (maquinário e tecnologias, primordialmente), pois eram locais sem capital financeiro e com pouca infraestrutura, e na crença de que haveria superabundância de recursos humanos. Contudo, afirmou “simplesmente não é possível ter os frutos de uma agricultura moderna e a abundância da moderna indústria sem que se façam grandes investimentos nos seres humanos”, pois as pessoas não estavam tecnicamente

preparadas e isso era considerado por ele o fator limitador do progresso econômico nas nações mais pobres. (SCHULTZ, 1971, p. 56)

Como consequência desses estudos, construiu-se a ideia de que o trabalho humano, qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Ao ser transportada para o campo educacional, a teoria do capital humano aplicou uma concepção mais tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar outros objetivos da mesma. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria valorizando a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um valor econômico, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros fatores de produção (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Um crítico da visão mercantil da educação é o filósofo húngaro Mészáros que em sua obra “A educação para além do capital” afirma:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

O autor defende a ideia de uma educação emancipadora do ser humano, em oposição à concepção utilitarista da educação, perpetradas pelo economista Adam Smith e outros estudiosos. Critica as alternativas criadas para reduzir a ociosidade da população francesa do rei Henrique VIII, entre elas crianças e jovens, que visavam doutriná-las para o trabalho e para a religiosidade, o qual nomeava de humanitarismo paternalista:

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos (...) da legitimidade da

posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

O autor afirma que essa concepção produz, em última instância, a garantia de ordem vigente, isto é, o capital, enquanto instituição, fica inabalado, tendo em vista que os mecanismos que o produzem, e o mantêm, permanecerão atuando. A lógica de produtividade continua se repetindo e se legitimando, na medida em que os indivíduos tomam para si a responsabilidade pela sua educação e desenvolvimento visando atingir a um status de empregabilidade, ou seja, de um sujeito que apresenta condições compatíveis com as exigências do mercado. E essa relação se faz já no processo educativo, em que o discurso vigente é o da produtividade e competitividade.

Nos dois próximos capítulos tratar-se-á dos efeitos que esse discurso produz nas “juventudes”, termo amplo utilizado para falar dos sujeitos que estão para se inserir no mundo adulto. Esse termo utilizado no plural não é por acaso, como se verá adiante, mas é produto de vários discursos sobre os jovens que, simplificadamente, dividem-nos em “jovens-problema” e “jovens-solução”¹¹, de acordo com alguns critérios.

2.3. JUVENTUDES PRODUZIDAS NOS DISCURSOS

Ao falar de juventude primeiramente se faz necessário demonstrar de que universo está se tratando, a começar pelo delineamento populacional. No Brasil, de acordo com o censo demográfico do IBGE realizado em 2010, a população brasileira na faixa etária dos 15 aos 29 anos era de 50.340.478 de habitantes. Já no Paraná essa mesma faixa correspondia a 2.709.109 jovens, isto é, aproximadamente 26% da população geral do Estado. (IBGE, 2010). Em Curitiba, segundo a contagem da população feita em 2007, verificou-se que há 492.388 habitantes naquela faixa etária, o que corresponde a aproximadamente 27% da população da cidade. (IPARDES, 2010). Contudo, o entendimento e relevância da juventude deve ir além da delimitação por faixa etária e de sua densidade populacional, sendo objeto de estudo e interesse de várias disciplinas como a Psicologia e a Sociologia e, e diferentes campos como o Político e o Jurídico.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, por exemplo, ela é concebida como uma fase, o que demonstra uma concepção da existência baseada em períodos ou ciclos, isto é,

¹¹ Tommasi, M.L. **Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem.** Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro, maio-agosto, 2014, p. 287-311, 2014.

considerando o desenvolvimento humano como algo linear e que se desenrola em etapas e em uma sequência cronológica desde o nascimento até a morte. Esta concepção é sustentada por vários teóricos, dentre eles: Piaget, o qual propôs um modelo de relação entre o indivíduo e o meio que contrapõe fases dos estágios de dependência infantil ao estágio final de pensamento autônomo; Kohlberg, o qual também contrasta estágios do início da vida como imaturo e dependente com estágios mais avançados, dotados de julgamento abstrato, imparcial e impessoal, denotando independência; e Erikson, para quem a resolução da crise da adolescência implica assumir compromissos para a vida de maneira independente. Esse discurso está presente na história do pensamento ocidental desde o período iluminista quando, por exemplo, Kant definiu o Iluminismo como a emergência do homem do seu estado auto - infligido de imaturidade (STENNER; MARSHALL, 1999).

Desde então, a vida concebida em fases considerando o crescimento do corpo e todas as mudanças no âmbito individual e social, concebeu-se a juventude como o momento entre a infância e a vida adulta. Conforme dito anteriormente, a concepção de juventude sofreu alterações ao longo do tempo de acordo com movimentos políticos, econômicos e culturais. Hoje no Brasil existem alguns delineamentos jurídicos a respeito da idade em que termina a infância e se passa à vida adulta, sendo que a Constituição de 1988 trouxe avanços para a garantia dos direitos das crianças e jovens, regulando limitações ao trabalho infanto-juvenil. Em seguida, veio a promulgação do ECA em 1990, reconhecendo direitos também a indivíduos da faixa etária dos 12 aos 18 anos e, recentemente, o Estatuto da Juventude¹², trazendo mais especificidades, desta vez para a faixa etária dos 15 a 29 anos. Esta concepção ampliada da juventude foi justificada a partir do entendimento de que fenômenos sociais da atualidade incidem no prolongamento da condição juvenil, como a necessidade de estender o tempo de escolaridade e formação profissional, bem como as dificuldades de inserção dessa geração no mundo do trabalho e em outras dimensões da vida adulta.

Isso é somente um exemplo de que não existe um conceito unívoco sobre esse público, incidindo diversos discursos sobre ele (MACEDO; ELIAS, 2013). Desta forma, a duração e o significado social dessa etapa da vida foram definidos cultural e historicamente, tendo sofrido alterações ao longo dos tempos¹³, sendo que “tais definições refletem disputas nos campos políticos e econômicos, e também conflito entre e intragerações”. (NOVAES, apud ALMEIDA; EUGÊNIO, p. 105, 2006). Qualquer que seja o recorte delimitado jurídica, ou socialmente, a ideia de juventude enquanto um tempo de preparação para a próxima fase da vida tem sido amplamente repetida e

¹² Lei 12.852/2013 – Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

¹³ Estudo contido no livro “História Social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès, Rio de Janeiro: LTC, 1978.

legitimada na sociedade e no meio científico, gerando práticas que visam compreender essa transição e contribuir com a formação desses sujeitos para os desafios da próxima etapa.

No campo da Sociologia encontram-se diversos estudiosos da condição juvenil brasileira, como Helena W. Abramo, Marília Sposito e Antonio Lassance. A primeira pesquisadora costuma explorar mais o perfil e diferentes percepções da condição juvenil, buscando regularidades e singularidades entre diversos contextos, principalmente entre a fase da adolescência e o período após os 18 anos, assinalando as transformações ocorridas desde os estudos realizados no século passado. Sposito desenvolve seus estudos sobre juventude, escola, família e trabalho, fazendo um debate sobre a configuração da atual condição juvenil com relação à entrada na vida adulta, demonstrando como esses caminhos tornaram-se mais complexos e menos lineares. Já Lassance faz uma análise a respeito do quanto os jovens se assemelham em âmbito nacional e o quanto se diferenciam nas regiões do país, questionando se é realmente possível falar de uma identidade da juventude brasileira. (ABRAMO; BRANCO, 2005). Desta forma, verifica-se a riqueza de campo de estudo que esse público suscita, sendo diversos discursos que o produzem.

2.3.1. Jovens pobres: risco e potencial

Invariavelmente alguns desses discursos acima citados tratam da juventude com o desenvolvimento social do país, ora porque ela é tida como uma promessa de futuro, ora porque está envolvida nos atuais problemas sociais, sendo a violência o principal deles. De acordo com o relatório produzido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, em 2012 havia aproximadamente 30 milhões de jovens com idades entre 15 e 29 anos de 18 países da América Latina, 22% do total da população dessa faixa, fora do sistema educacional formal e não estavam empregados, configurando indicadores dos problemas relacionados a esse público. (CEPAL, 2014, p. 24)

Assim, como mostra Tommasi uma “representação comum dos jovens, e especificamente dos jovens pobres, em nossa sociedade, é ainda uma imagem renovada da “classe intermediária” problemática (...). Antes mesmo de existir enquanto categoria social, essa faixa populacional existia enquanto problema social”. (TOMMASI, 2014, p. 291). Desde a década de 90, vários estudos foram feitos sobre essa temática pela Unesco Brasil em parceria com instituições de ensino e do Governo, sendo elaborada uma série intitulada “Juventude, Violência e Cidadania”, composta por quatro estudos: “Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília” (ABRAMOVAY et al, 2004); “Ligado na Galera: Juventude, violência e

cidadania na cidade de Fortaleza” (BARREIRA et al, 1998); “Os Jovens de Curitiba: esperanças e desencantos” (SALLAS et al, 1998); “Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro” (MINAYO et al, 1998), os quais subsidiaram outras pesquisas nos anos subsequentes. Pode-se considerar, então, que esse é um movimento relativamente recente na história do país e que desencadeou a formulação de Políticas Públicas para essa parcela da população. De acordo com o mesmo relatório acima supracitado, no Brasil, em 2012, foram alocados 2,8% do PIB para investimento social em jovens, priorizando áreas como educação, saúde, assistência social e habitação. (CEPAL, 2012, p. 51)

Contudo, ainda é considerado escasso o número de iniciativas públicas, sendo que as ações não governamentais têm maior expressividade, conforme atesta Abramo:

Há mais tempo e em número bem maior que as ações governamentais, tem crescido projetos e programas destinados a jovens por parte de instituições e agências de trabalho social (ONG's, associações beneficentes, instituições de assistência etc). A maior parte desses projetos destina-se a prestar atendimento para adolescentes em situação de “desvantagem social” (adolescentes carentes é o termo mais usado, visando adolescentes de família com baixa renda ou de “comunidades pobres”) ou de “risco”, termo muito empregado para designar adolescentes que vivem fora das unidades familiares (...). (ABRAMO apud FÁVERO et al, 2007, p. 75)

A autora afirma que, de maneira geral, esses programas dividem-se segundo dois objetivos, quais sejam atuar sobre as dificuldades de integração social desses adolescentes por meio de programas de ressocialização e ações de capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho. Contudo, faz um alerta “é necessário notar, porém, que em parte considerável desses programas, apesar das boas intenções neles contidos, o que se busca, explícita ou implicitamente, é uma contenção do risco real ou potencial desses garotos, pelo seu “afastamento das ruas” ou pela ocupação de suas “mãos ociosas”. (ABRAMO apud FÁVERO et al, 2007, p. 75). Desta forma, é possível notar a articulação existente entre os estudos sobre violência e juventude e as ações, governamentais ou não, dirigidas a esse público.

Como o foco deste trabalho é em relação ao segundo objetivo explicitado anteriormente, programas de inserção e capacitação profissional, recorreu-se a um estudo feito relacionando os dois temas abordados por alguns desses programas sociais: educação e trabalho. Na tese de doutorado de Pimenta (2007), cujo objetivo, dentre outros, foi investigar as percepções de jovens acerca de suas experiências de transição de vida (da adolescência para a adulta) em comparação ao percurso biográfico de seus pais, a pesquisadora constatou que “nem todos os jovens passam pela mesma etapa de transição e, tampouco, as atravessam da mesma forma”. (PIMENTA, 2007, p. 392)

A autora elencou algumas articulações entre as trajetórias descritas e analisou de que forma elas se combinavam para configurar a biografia dos entrevistados. Uma delas foi a relação entre escola e trabalho, pois esses são considerados aspectos fundamentais para o ingresso na vida adulta. De acordo com a pesquisadora, a análise dos percursos evidenciou a dependência dos seguintes aspectos com relação à duração do processo de escolarização:

- a) Da importância atribuída ao acúmulo de capital escolar tanto pela família, como pelos indivíduos;
- b) Da interiorização (ou não) de disposições positivas ou negativas em relação à cultura escolar e à educação institucional;
- c) Das condições de ensino oferecidas pelas instituições;
- d) Do tipo de ensino (público ou privado) a que tem acesso;
- e) Da disponibilidade e dos horários para estudar;
- f) Dos objetivos futuros no que diz respeito ao grau de escolaridade atingido e à profissão. (PIMENTA, 2007, p. 394)

Para essa pesquisa foram recrutados 30 jovens voluntários, de diferentes faixas socioeconômicas, o que demonstrou que a questão da escolaridade e trabalho teve diferentes funções na vida de cada entrevistado, principalmente ao se considerar o perfil sociodemográfico. A autora considerou a duração e continuidade nos estudos, se foi uma trajetória contínua ou com interrupções e retomadas, bem como o grau máximo de escolaridade atingido; e em que momento da vida o jovem ingressou no mercado de trabalho, se foi ainda na infância, adolescência ou depois do ingresso no ensino superior, e quais razões os levaram a tal.

De maneira geral, verificou que as trajetórias de vida no que diz respeito à escolaridade e trabalho diferiam de acordo com as condições socioeconômicas e as relações familiares e afetivas. Constatou que uma trajetória escolar contínua e longa, bem como o ingresso tardio no mercado de trabalho, era mais incidente nas camadas média e alta; em contraste, trajetórias com interrupções escolares, poucos anos de escolaridade e ingresso precoce em atividades laborais se deu em maior número nas camadas menos favorecidas socialmente. Além desses aspectos, a pesquisadora ressaltou que “essas diferenças se devem, antes, à maior ou menor importância atribuída à conclusão dos estudos e ao lugar ocupado pelo trabalho na vida familiar” (PIMENTA, 2007, p. 449)

Com isso, verifica-se de que forma os discursos produzem as escolhas e trajetórias de vida dos jovens, fixando ou subvertendo lugares sociais. Ao considerar as condições socioeconômicas, relações familiares, trabalho e estudo é sobre os diversos discursos sobre a juventude que está a se falar, e sobre a produção de subjetividades, sobre a repetição e legitimação de práticas que se tornam “verdades”. Eis aí uma das “verdades” que sustenta o mote dos programas sociais que visam o rompimento do ciclo da pobreza e o desenvolvimento social por meio da educação e do trabalho.

Nesta pesquisa atenta-se para a produção de uma relação direta entre nível de escolaridade, trabalho e acesso a recursos. Para o jovem, a ‘verdade’ sobre a possibilidade de um futuro adulto promissor é essa, apresentada quase em forma de equação matemática, com relação de proporcionalidade inclusive: quanto mais estudos, mais acesso a recursos no futuro, melhores condições de vida. Todavia, a resolução dessa equação não é como na matemática, uma descrição de operações de adição e subtração que, invariavelmente, chegam a um resultado exato, e sempre igual para todos. Ou, mudando a analogia, não é como um jogo de videogame, no qual se ultrapassa as fases (ainda que a vida seja descrita como tal por alguns estudiosos) e se chega a um lugar, quase a um Olimpo, e que o sucesso da empreitada está meramente nas habilidades do jogador. São naturalizações, historicamente produzidas e legitimadas pelas repetições cotidianas, que se ouve quando se fala em juventude e transição para a vida adulta, ou mais, sobre uma trajetória de vida considerada bem-sucedida.

Quando se toma algo como natural, parece que não existe possibilidade outra que não seguir o caminho já apontado anteriormente. A impressão que se tem é que o caminho, por ser o mesmo, faz o caminhar semelhante para todos, e então não se questiona sobre esse processo, produz-se generalizações e toma-se como verdade. Assim, as peculiaridades do trajeto de cada indivíduo são postas em segundo plano.

Com o objetivo de direcionar uma lente de aumento para essas experiências individuais, o pesquisador Sobrinho em 2012 produziu sua dissertação de Mestrado sobre o percurso biográfico de “jovens de projeto” no interior das ONG’s, entrevistando quatro jovens que participaram de diferentes Instituições. Uma de suas motivações foi a seguinte constatação:

As práticas das ONGs, que podem ser políticas, culturais e/ou educativas, são balizadas por um conjunto de pressupostos ideológicos, contidos nos projetos que executam, e que caracterizam um universo particular de sociabilidade e socialização pela qual os jovens transitam. Este universo, empiricamente observável no espaço público, suporta uma estrutura material e simbólica, que vem impactando os modos de engajamento e de inserção profissional de uma geração de jovens que tiveram, por diferentes caminhos, contato com os projetos sociais”. (SOBRINHO, 2012, p. 27)

Independente do objetivo a que uma ONG se propõe, o autor afirma que essas ações têm efeitos na vida de muitos jovens. A concepção de ‘jovens de projeto’ foi dividida pelo pesquisador em três dimensões: “jovens público alvo dos projetos; jovens engajados dos projetos e jovens trabalhadores dos projetos”, denotando a complexidade dessa experiência na vida de cada participante. (SOBRINHO, 2012, p. 32). Na presente pesquisa a dimensão abordada é a de jovens

público alvo dos projetos, especificamente, do Programa Bom Aluno. No próximo capítulo será apresentado o programa, como ele é constituído e a quem ele se direciona.

2.4. O Programa Bom Aluno

O Programa Bom Aluno – PBA surgiu em 1993 idealizado por dois empresários da região de Curitiba com a missão de “oferecer apoio educacional e profissional a jovens de baixa renda, bons alunos, para que se tornem agentes de transformação de sua situação socioeconômica e da desigualdade social existente na sociedade brasileira”¹⁴. O Programa é financiado por meio da contribuição de pessoas físicas ou jurídicas que queiram ser mantenedores.

O objetivo do Programa é “incentivar bons alunos de baixa renda, por meio de sua capacitação educacional e técnico-profissional, bem como habilitá-los nos aspectos de cidadania e solidariedade para que se tornem agentes de transformação de sua situação socioeconômica e da desigualdade social existente no Brasil”. O público atendido pelo PBA são estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino que apresentam, conforme perfil do candidato informado pelo Programa: disciplina e iniciativa; média bimestral mínima de 7,0 em todas as matérias, em todos os anos; pelo menos 90% de frequência escolar; família de baixa renda, com histórico de pobreza; e residência na cidade onde o PBA está situado ou em cidades circunvizinhas. A seleção é realizada uma vez por ano e dividida em etapas: inscrição e entrega de documentação, prova de conhecimentos gerais (língua portuguesa, redação e matemática), dinâmica de grupo, entrevista com a família e candidato, e visita domiciliar.

Os estudantes selecionados passam a ser acompanhados pela equipe multidisciplinar do Programa, por meio de oficinas de desenvolvimento pessoal e social, orientação ao mercado de trabalho e orientações individuais quando necessário. Recebem também materiais e uniformes escolares, bolsa de estudo em instituições escolares privadas em nível de ensino médio e superior, bolsa de estudo em curso de inglês e outros idiomas, cursos complementares, como leitura, redação e matemática, e seus pais e/ou responsáveis participam periodicamente de reuniões com a equipe do PBA. A permanência dos estudantes é atrelada ao atendimento dos critérios acima mencionados.

Ao longo desse período, o PBA passou por algumas transformações, como por exemplo seu método de seleção, o qual foi sendo refinado ao longo do tempo, suas parcerias institucionais (escolas particulares, Instituição de Ensino Superior, entre outros), até as oportunidades oferecidas e

¹⁴ Informações disponíveis em: www.bomaluno.com.br

acompanhamento realizado, sendo que atualmente há também um trabalho voltado para os pais e algumas atividades com os egressos. Pode-se dizer que as modificações realizadas pelo Programa foram caminhando de acordo com seu crescimento e reconhecimento na sociedade, sendo ele condecorado com diversos prêmios ao longo desses anos. Dessa forma, é visto como um programa social consolidado, tendo uma alta procura por estudantes da rede pública e sendo referência em diversas escolas de Curitiba e região.

De maneira geral, o atrativo do Programa são as condições que ele oferece para seus alunos realizarem sua formação até os níveis de graduação e pós-graduação, com possibilidades de vivência no exterior. Isto é, ele se apresenta como uma oportunidade de um futuro com melhores condições de vida, baseado em educação e trabalho, conforme diz sua página na internet: “a Educação se constitui em uma mola propulsora na qual, em uma visão micro os alunos têm melhores condições de moradia, saúde, educação, trabalho, cultura e lazer e, numa visão macro, utilizam sua formação de cidadãos críticos e formadores de opinião, para colaborarem com o crescimento de uma nação forte e promissora pelo exercício de sua cidadania”. Além de se apresentar como uma oportunidade para o indivíduo, ele pretende ter efeitos também na sociedade em geral.

Dentre as atividades desenvolvidas pelos alunos, além da educação formal subsidiada em instituições privadas parceiras, há cursos complementares¹⁵ como: inglês, matemática e português, hábitos de estudo, desenvolvimento pessoal, administrando o potencial, leitura viva, redação e plano de desenvolvimento de universitários. Além dos cursos, os estudantes recebem suporte para o desempenho acadêmico e mudanças advindas da rotina de estudos e atividades, apoio material e orientação profissional para a escolha do curso superior. Concomitantemente, é realizado um trabalho com as famílias para estimular a co-responsabilidade no sucesso acadêmico dos jovens.

Como contrapartida, por assim dizer, o PBA institui como “compromisso dos alunos: ao tornar seus sonhos realidade, cada aluno do Programa poderá auxiliar outros dois bons alunos, dentro da mesma filosofia, a encontrarem seus caminhos. E estes dois, por sua vez, ajudarão novamente outros quatro, e assim sucessivamente”. A ideia é que os egressos possam ajudar outros bons alunos a terem também oportunidades de desenvolvimento e melhoria de condições de vida, e assim ampliar o alcance do Programa.

Além disso, os mantenedores do Programa sempre tiveram o intuito de “despertar no meio empresarial o interesse pelo apoio ao Programa Bom Aluno, propiciando, assim, o aumento do

¹⁵ Conforme disponibilizado na homepage do Programa.

número de alunos beneficiados”. Dessa forma, a partir de 2000 criou o modelo de Franquia Social, o Instituto Bom Aluno do Brasil – IBAB, e iniciou sua expansão para outros locais.

O Programa já foi objeto de estudos de outros pesquisadores, como Diniz (2007) a qual realizou um estudo de caso para investigar o bom desempenho de alunos oriundos dos meios populares. A pesquisadora, enquanto professora de uma rede privada de ensino, entrevistou 5 alunos do PBA em Belo Horizonte, onde há uma franquia do Programa, para investigar “as razões que levam os alunos do Programa Bom Aluno (...) a terem um bom desempenho” (Diniz, 2007). Uma de suas conclusões refere-se à forma como o Programa é visto pelos alunos, como uma oportunidade de ascensão social, pois:

É neste espaço (...) que alguns dos jovens parecem encontrar, embora com grandes dificuldades, possibilidades de uma maior inclusão social. As exigências feitas pelo Programa, como a média mínima de 70%, demandam dos alunos oriundos dos meios populares mais disponibilidade, mais estudos e um esforço maior do que os das classes sociais mais abastadas” (DINIZ, 2007)

Os efeitos da educação na vida dos alunos também foram tratados por outra pesquisa realizada em 2001 para avaliação dos níveis de escolarização e profissionalização de 629 jovens de Curitiba e região. O objetivo era verificar o efeito do programa social Bom Aluno a partir da comparação com um grupo controle de estudantes não participantes do programa, mas com perfil escolar e condições socioeconômicas semelhantes a dos jovens do PBA. De maneira sucinta, as pesquisadoras constataram que os jovens atendidos pelo Programa, em comparação ao grupo controle, estavam com mais anos de estudos e sem interrupção, tendo inclusive um índice de ingresso no ensino superior de 69,5%; já os estudantes do grupo controle denotaram descontinuidade nos estudos e menor índice de presença no ensino superior, 27%. Como fatores de abandono dos estudos, este último grupo relatou a dificuldade em passar no vestibular, falta de condições financeiras para arcar com uma instituição de ensino superior privada, incompatibilidade entre horário de estudo e trabalho, bem como o cansaço proveniente das duas atividades simultâneas, necessidade de ajudar no sustento da família, entre outros motivos. (DIÓRIO; GOMIDE, 2001)

Na discussão dos resultados da pesquisa, as autoras consideram que “investir em alunos com bom desempenho escolar, como o faz o PBA, permite que o apoio financeiro iniba o abandono e o fracasso escolar que podem acometer mesmo os mais motivados e competentes nesta área” (DIÓRIO; GOMIDE, 2001, p. 365), ou seja, que a iniciativa do programa social tem um efeito direto na vida e construção de futuro dos jovens, quando se considera a importância dada à

escolaridade e trabalho enquanto requisitos para uma vida adulta estável do ponto de vista social e econômico.

3. MÉTODO

3.1. Análise Institucional Do Discurso – Uma estratégia de pensamento

A enunciação depende da imagem que construímos a respeito do outro a quem falamos. M. GUIRADO

Elaborada pela Prof^a Dra. Marlene Guirado, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, a Análise Institucional do Discurso – AID - é considerada um método de pesquisa e intervenção em Psicologia, ou, como a pesquisadora afirma, uma estratégia de pensamento. Os princípios que fundamentam essa abordagem teórico-metodológica são a psicanálise freudiana, a arqueogenealogia de Michel Foucault e a análise do discurso francesa de Dominique Maingueneau, conforme demonstra a autora:

da sociologia, tomamos o conceito de instituições como práticas ou relações sociais que se repetem e se legitimam, na ação mesma de seus atores; são seus efeitos de reconhecimento e desconhecimento que dão o caráter de legitimidade, de naturalidade ao que é instituído (Guilhon Albuquerque). (...) Da análise do discurso francesa, tomamos os conceitos de gênero de discurso, comunidade discursiva e cena enunciativa que nos permitem pensar a linguagem como discurso e, este, como ato de fala cujo sentido só se pode apreender pelo contexto em que se produz, pelo dispositivo social que o matrícia (D. Maingueneau). (...) Finalmente em Foucault, destacamos a concepção de discurso como ato, como instituição, que circula e que é ao mesmo tempo, alvo de relações de poder, e que se coloca como a maquinaria de produção de saber, de verdades e de subjetividades. (GUIRADO, 2010, p. 25-26)

É a partir dessas fontes que Guirado constrói o método AID com a função de ser uma analítica da subjetividade. De acordo com Galvão e Serrano (2007) “(...) a originalidade e a importância dessa abordagem teórica e metodológica para a nossa área relaciona-se com uma perspectiva precisa de leitura institucional, isto é, uma compreensão da vida institucional como matriz de toda subjetividade”. (GUIRADO, LERNER, 2007, p. 22).

Esta estratégia de pensamento compõe o diferencial deste estudo, pois pretende apresentar ao leitor uma outra perspectiva das relações instituídas. Essa perspectiva vai se construindo na medida em que se passa a articular os conceitos-base do método, a tríade Instituição-Discurso-Sujeito, com o campo de pesquisa delineado, como afirma Valore “mais do que pensá-las como

categorias dadas *a priori*, sobre as quais uma análise poderá incidir, convém entendê-las como categorias a serem produzidas na ordem mesma de sua articulação intrínseca (...)”, em que o próprio fazer deste estudo contribui com a construção do método. Exemplifica-se: pela AID entende-se programas sociais como Instituição, não devido à concretude que possa ser atribuída a um local físico ou a sua constituição jurídica, mas sim em decorrência da concepção da leitura institucional produzida por Guilhon Albuquerque. Este a descreve como o “conjunto de relações sociais que se repetem e, nessa repetição, legitimam-se” (GUIRADO, 2010, p.45), ou seja, Instituição é algo que vai se produzindo nas relações e se legitimando por meio de suas repetições nos discursos, dando um efeito de reconhecimento da naturalidade e de desconhecimento da relatividade das verdades produzidas. Guirado afirmou:

Em algum momento da história e para dar conta de certas necessidades e urgências sociais, os homens foram se organizando de determinada forma, e essa forma de organização ou de relação que vai se perpetuando são as instituições. Tendemos a dizer, em meio à reprodução das relações e exatamente porque desconhecemos sua origem, que as relações são assim por natureza; não as consideramos como instituídas e, sim, como se tivesse sido criadas por Deus! Tal legitimação acontece por um efeito de reconhecimento das práticas como as únicas possíveis e um desconhecimento das outras modalidades de relação. (GUIRADO, 1997, p.146)

Portanto, aquela ideia relatada anteriormente de que programas sociais da iniciativa privada, o investimento social privado, pretendem romper com o ciclo da pobreza e contribuir com o desenvolvimento social é considerada uma verdade historicamente produzida e que se legitimou por meio de repetições. Ou seja, nem sempre foi assim, ao realizar um breve histórico do início das ações filantrópicas, verifica-se que elas iniciaram com instituições de cunho religioso:

(...) o sentido atribuído a Investimento Social Privado é resultante de uma evolução dos conceitos de caridade e filantropia ao longo da história recente. No Brasil tivemos até o século XIX a Igreja como primeiro e principal ator social dedicado aos problemas de exclusão e da miséria, cujo paradigma de atuação era definido pela caridade cristã. A partir dos anos 30 no século XX, com a passagem do Estado Oligárquico para o populista, este papel da Igreja passa a ser dividido com o Estado, o que confere um aspecto de caridade estatal às políticas sociais. A partir de 1964, o regime autoritário faz o Estado exercer o controle das ações sociais (...). De 1988 em diante, com a consolidação do Estado democrático, as organizações da sociedade civil podem desenvolver sua atuação e compartilhá-la com o Estado e as empresas. Neste ponto chegamos a romper o paradigma da caridade e passamos a operar ações sociais com base no paradigma da cidadania. (RAPOSO, apud FEDATO, p. 31, 2005)

A citação acima utiliza o substantivo “paradigma” e o verbo “romper” para se referir a um desenvolvimento ou deslocamento de sentido de “caridade” para “ações sociais e cidadania”, denotando as alterações desse conceito ao longo dos anos de acordo com os acontecimentos

históricos, políticos e econômicos de cada época, até produzir o conceito mais disseminado nos dias de hoje, o qual inclusive rejeita a pecha de caridade. Assim, pode-se pensar também em outros tipos de instituições que se constituíram nos discursos do entrevistados, como a instituição “bom aluno”, algo que os egressos precisavam ser para ingressar e se manter no programa social.

Além de instituição, um outro termo fundamental na AID é o de discurso que se compreende como “um ato que supõe relação entre posições (...) que produz e não apenas reproduz uma realidade exterior”. (GUIRADO, LERNER, 2007, p. 225). Nesse sentido, discurso não é somente uma representação de ideias, de pensamentos ou do inconsciente, ele ultrapassa essa função de mensageiro, conforme demonstra Guirado:

A concepção espontânea que a gente tem do discurso, da linguagem em geral, é a ideia de que a realidade é fundamentalmente não-verbal e que o discurso chega depois para refletir essa realidade. Na concepção clássica, a linguagem é uma representação da realidade. Mas a teoria do discurso, para ser consistente teoricamente, tem de ser fundamentalmente pragmática (...) é um fenômeno de integração recíproca: o discurso está na instituição, e a instituição também se configura por meio das instituições do discurso. (GUIRADO, 2000, p. 27)

Assim, o discurso é uma (form) ação, é verbo, gera efeitos, subverte lugares e expectativas e, portanto, produz subjetividades. E isso implica numa mudança de perspectiva, pois, segundo Guirado, “dizer que o discurso é ato dispositivo é acentuar seu caráter de *dizer*, em vez de acentuar o *dito*”; a atenção recai sobre os modos de organização textual e sua articulação com os lugares sociais que são ocupados, que se delineiam enquanto se discursa. Conforme continua a autora “é atentar para o que se *mostra* enquanto se diz: que tipo de interlocução se cria, que posição se legitima na asserção feita, que posição se atribui ao interlocutor, o jogo de expectativas criado na situação (...)”. (GUIRADO, 2000, p. 34). É no discurso que se produzem e se fazem ver as relações poder-resistência, conceituado por Foucault.

Este trabalho, enquanto um discurso produzido no gênero discursivo acadêmico, é fruto de vários discursos que foram organizados de forma tal a dissertar sobre um tema que já fora abordado em outros contextos. A singularidade está na forma como esta que lhe escreveu fez a organização textual, o modo como isto se apresenta. Isto mostra também uma outra concepção importante da AID, a de gênero de discurso: “um dispositivo social de produção e de recepção do discurso”, um acontecimento social que pressupõe um certo conjunto de regras e expectativas. Tomam-se como exemplo os gêneros discursivos “dissertação de mestrado” e “aula universitária” que apresentam particularidades por mobilizarem diferentes expectativas em seus interlocutores e requererem regras distintas de enunciação, por exemplo. (GUIRADO, 2000, p. 24),

Ao se tomar um discurso, atenta-se para o gênero discursivo em que ele se produz, bem como a cena enunciativa que se delineia. A cena diz do momento que se configura pelo enunciador e seu interlocutor, ou melhor, seu co-enunciador, pois ambos os sujeitos regulam o discurso um do outro. A entrevista realizada na etapa qualitativa desta pesquisa compôs uma cena enunciativa em que a pesquisadora e cada entrevistado compartilhavam de um momento de produção de discurso, a pesquisadora ora atuava como enunciativa, ao realizar perguntas, ora como co-enunciativa, ao ser o sujeito a quem se endereçava o discurso do entrevistado; fez parte da cena enunciativa também o local da entrevista, o ambiente universitário. Além disso, atenta-se também para um outro conceito, o de polifonia, que diz das diversas vozes que compõe um discurso. Como se verá na análise das entrevistas, verificou-se a presença de outras vozes no discurso dos entrevistados quando, por exemplo, fizeram uso de sentenças com negação ou trouxeram para a cena a citação de alguma autoridade para dar ênfase ao conteúdo dito. Foi possível também entrever outras vozes nos discursos por meio da forma de utilização de pronomes, como “ele, ela, nós”.

Conceitos como polifonia, cena enunciativa e gênero de discurso fazem parte da compreensão que se tem de discurso, e para isso recorre-se também a noção de Foucault sobre formação discursiva: “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 1971) Ao exercer sua função enunciativa o sujeito está se constituindo em uma ordem discursiva, se constituindo a partir da mobilização de um conjunto de regras que ele próprio não domina, mas as (re) organiza e reproduz.

Dessa forma, os discursos produzem subjetividades, esta entendida como um “(...) efeito de uma ordem discursiva, das práticas discursivas institucionais, de um discurso-ato-dispositivo” (GUIRADO, 2006). Se o sujeito se constitui enquanto tal em seu discurso, isso implica no entendimento da subjetividade como algo dinâmico, sempre em construção nas relações institucionais, denotando uma relação constitutiva entre sujeito e instituição por meio do discurso. Aqui reside uma diferença fundamental entre o conceito de sujeito comumente tratado pela Psicologia, enquanto algo dado a priori, e o sujeito na AID, pois passa-se a compreendê-lo como “uma organização singular, histórica, de um espetacular entrecruzamento de discursos, enunciações, matriciadas em relações institucionais” (GUIRADO, 2010, p. 135). É por esta lente que os participantes deste trabalho são vistos: sujeitos produzidos/produtores, reproduzidos/reprodutores por/de discursos enunciados em relações institucionais.

De acordo com Valore, a singularidade do sujeito reside na compreensão da maneira como ele “(...) irá apropriar-se das pautas discursivas institucionais, identificando-se ou não no discurso

com o objeto institucional, com a lógica de assunção e de atribuição de lugares, e com a distribuição das relações de poder instituídas, podendo com isto legitimá-las ou reinventá-las”, o que Guirado elabora como a metáfora do sujeito-dobradiça. A dobradiça remete à mobilidade, às diversas maneiras que o sujeito pode organizar e se posicionar dentro de uma trama discursiva, o lugar que ele se atribui e atribui a diferentes atores institucionais, o como ele produz uma experiência de si. (GUIRADO, LERNER, 2007, p. 240). Esse conceito remete também à tensão assujeitamento-resistência produzida no e pelo discurso, em que essa movimentação representa uma possibilidade de construção da singularidade do sujeito.

Dai a relevância de tratar dos modos de subjetivação nos discursos dos egressos em relação as suas trajetórias e ao Programa Bom Aluno. Mesmo estando sujeitos aos discursos produzidos pelo Programa, o modo como cada um fala de si e se reconhece nessa experiência diz da singularidade de cada entrevistado, e diz também dos múltiplos sentidos atribuídos a um mesmo discurso, a uma mesma prática educativa. Portanto, a proposta da AID é de ser uma analítica da subjetividade por meio da análise das instituições, que permite entrever as condições de produção dos discursos e os efeitos de subjetivação (GUIRADO, 2010). O objeto da AID é, em última análise, os modos de subjetivação que se produzem nas relações institucionais.

3.1.1. Contexto e Participantes

Dentre os diversos programas sociais existentes na cidade de Curitiba voltados à formação de jovens, optou-se pelo Programa Bom Aluno devido a algumas características, como: ser uma das iniciativas pioneiras nessa área na cidade; fazer um acompanhamento de longo prazo de seus participantes, do ensino fundamental ao superior; desenvolver atividades com foco em formação humana e cidadã e ter contato com os egressos.

O PBA está atuando há 22 anos em Curitiba e também nas cidades vizinhas, como São José dos Pinhais, Piraquara, Pinhais, Campo Magro, Colombo, Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Fazenda Rio Grande. Além dessas cidades, há franquias sociais em outros Estados, como Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e, mais recentemente, Espírito Santo. Em cada local o programa estabeleceu parcerias com diferentes empresas e adquiriu especificidades de acordo com a região. Para este estudo foi selecionado o programa realizado em Curitiba e cidades metropolitanas.

O total de atendidos em Curitiba e região até 2015 somavam 415 estudantes, sendo que desses 216 estavam no programa inseridos no ensino fundamental e médio, e 210 já estavam formados. Nas franquias o número estimado pela gerência de Curitiba era de 250 participantes.

3.1.2. Procedimentos de produção e análise de dados

Ao selecionar a AID como método nesta pesquisa optou-se também por uma mudança de perspectiva do pesquisador, agora não mais como um elemento neutro da pesquisa, externo e alheio ao objeto, não como um coletor de dados, mas como produtor de dados, considerando sua atuação e construção nesse processo. Como postulou Foucault “o conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado (...) por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo” (FOUCAULT, 1973/2003, p. 25). Assim, ao delinear o recorte de seu estudo, ao escolher um local determinado para realização da entrevista e posicionar-se como aquela que investiga os efeitos do programa na trajetória de vida dos egressos, circunscreveu-se um contexto e produziu-se dados.

Esta pesquisa foi realizada em duas etapas¹⁶, uma quantitativa e outra qualitativa. Na quantitativa foi feito um levantamento de informações sobre o nível de escolaridade e inserção profissional dos egressos do Programa Bom Aluno. Para isso, o acesso aos egressos foi mediado pela equipe do Programa, sendo que nessa fase todos os egressos foram convidados, via rede social na modalidade “grupo secreto”¹⁷, a responder um questionário online, na plataforma do Google Drive, sobre seus dados de escolarização e formação profissional. O roteiro deste questionário encontra-se em anexo (Apêndice 1). A primeira página do questionário online continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE com todas as informações que foram estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os participantes iniciavam o questionário após concordarem com tal termo. Os dados coletados por meio dos questionários foram analisados por meio de estatística descritiva simples e a questão aberta foi analisada a partir da categorização dos conteúdos, levando em consideração a incidência de uma ideia ou conceito. O objetivo desta primeira etapa era levantar informações sobre os egressos do Programa Bom Aluno e sobre suas trajetórias de vida no âmbito acadêmico e profissional.

¹⁶ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR. CAAE: 37417914.0.0000.0102.

¹⁷ Este meio de acesso aos egressos foi uma alternativa encontrada pelo próprio Programa Bom Aluno para ter maior facilidade de comunicação com os mesmos, tendo em vista que muitos dos endereços de email, que eram a primeira opção de contato, estavam desatualizados ou demoravam a ser respondidos.

A outra etapa da pesquisa, qualitativa, contou com a realização de entrevistas semiestruturadas individuais feitas com uma parte dos egressos. Esse grupo foi selecionado de acordo com o critério de estarem formados no ensino superior há, no mínimo, 03 anos, por julgar que esse público tenha participado de todo o ciclo do Programa e com período de relativo distanciamento dessa vivência. Considerando que o Programa Bom Aluno teve seu primeiro participante formado em 2000, foram entrevistados 10 egressos que se formaram na graduação até 2011. O total de participantes formados nesses anos foi de 169, mas o critério adotado na pesquisa foi de até dois egressos por ano, com o intuito de verificar diferentes experiências em períodos e turmas distintas.

O contato e convite inicial foram feitos a partir de listagem fornecida pela instituição com e-mail e telefones dos egressos. Este primeiro contato tratava de apresentar os objetivos da pesquisa e verificar o interesse e disponibilidade para participar de uma entrevista presencial com roteiro elaborado especialmente para esta pesquisa (Apêndice 2). O local de realização desta etapa foi o Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação - CEAPPE - do Setor de Ciências Humanas da UFPR. Ao comparecerem ao local eram explicitados os objetivos da pesquisa e entregue aos participantes o TCLE (Apêndice 3). A partir da concordância e dos devidos esclarecimentos eram colhidas as assinaturas e procedia-se às entrevistas. Ressalta-se que os entrevistados que residiam fora de Curitiba participaram da entrevista via *Skype*, com data e horário previamente acordados. Estes entrevistados também receberam por *e-mail* uma cópia do TCLE e o enviaram devidamente assinados para a pesquisadora.

O áudio das entrevistas foi gravado com o consentimento dos entrevistados e, posteriormente, foram transcritos e analisados conforme referencial teórico-metodológico da AID. Estas entrevistas visavam o objetivo geral da pesquisa que era analisar, nos discursos dos jovens egressos do Programa Bom Aluno, as relações produzidas entre sua trajetória de vida e vivência no programa. Nesse referencial o trabalho de análise consiste numa tarefa de desconstrução da fala dos entrevistados e uma reorganização da mesma que pretende, entre outros objetivos, analisar que relações se produzem e se legitimam nos discursos dos egressos do PBA entre sua trajetória de vida e vivência no programa. Esse processo de desconstrução da fala parte do pressuposto de que o discurso é produto/produtor das relações institucionais, por isso a concepção de produções discursivas, tendo essa ideia de movimento, construção/desconstrução, sendo o discurso um ato, “como uma produção regrada, instituída, para um determinado tempo e para uma determinada região geográfica, que não se faz senão como correlação de forças de que resultam as subjetivações”. (GUIRADO; LERNER, 2007, p. 266).

Essa concepção implica também no conceito que se tem de verdade, enquanto algo estabelecido e definitivo, e como algo a ser desvelado pelo pesquisador. Na AID as verdades nada mais são do que produções, situadas no tempo e espaço e, portanto, mutáveis; há diversos exemplos na história de verdades científicas que foram desconstruídas, como a teoria Geocêntrica, a título de ilustração. Desta forma, não se trabalha com a ideia de busca de uma verdade ou com a intenção de instituição de uma nova verdade, o que se reconhece é a operação de um recorte, a relação entre pesquisador e entrevistado, os discursos produzidos nesse contexto e uma análise possível.

Dessa forma, o procedimento de produção e análise de dados se deu na ordem: entrevista e gravação/transcrição/desconstrução/reconstrução. No processo de desconstrução e reconstrução a pesquisadora estava atenta para o modo de dizer, além do conteúdo. Foram observadas e analisadas as regularidades nos discursos, as repetições, as rupturas e discontinuidades no dizer, as contradições e deslocamentos de sentidos, os verbos e tempos verbais utilizados, os pronomes e adjetivos empregados, a organização frasal (ordem direta e indireta), a posição em que o sujeito se localizava no enunciado, bem como a posição atribuída à pesquisadora, as naturalizações instituídas e aos jogos de poder e resistência. Deve-se dizer que a análise que se apresenta na sequência é uma dentre outras possibilidades, pois considera-se também o papel desta pesquisadora em sua produção.

4. RESULTADOS

4.1. DADOS QUANTITATIVOS

Ao se pensar no caminho que foi percorrido e constituiu a trajetória dos egressos após a entrada no Programa Bom Aluno buscou-se levantar alguns dados que pudessem dar pistas de como foi e como estava sendo a vida acadêmica e profissional do público pesquisado. A forma encontrada para montar esse quadro foi a pesquisa quantitativa, conforme explicitado no capítulo anterior. Esta fase compreendeu a aplicação de um questionário, cujas perguntas eram fechadas e de múltipla escolha, excetuando a última questão que era aberta e demandava uma breve avaliação dos respondentes. As informações levantadas foram divididas em cinco categorias: dados sociodemográficos, vida acadêmica, vida profissional e relação com o Programa Bom Aluno.

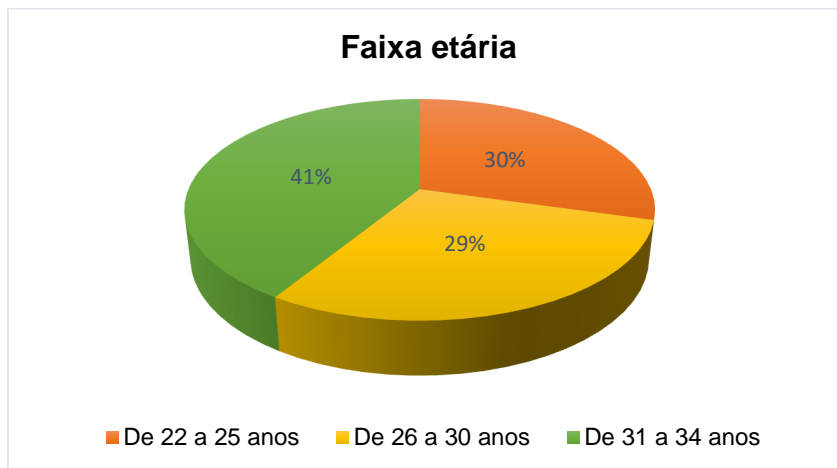
Responderam ao questionário 34 formados de um total de 145 que tiveram acesso ao mesmo¹⁸, configurando uma amostra de 23,4%. Esse número de participantes pode ser considerado relativamente baixo quando comparado à amostra disponível, mas a própria equipe do PBA já havia sinalizado sobre a dificuldade de retorno dos egressos sobre assuntos relativos ao programa, como por exemplo, na atualização de dados cadastrais. O questionário online ficou disponível pelo prazo de 30 dias e diversos lembretes foram enviados aos egressos, já considerando essa realidade de baixa retorno. Mesmo assim, optou-se por tabular os dados obtidos por serem um retrato, ainda que parcial, da situação atual dos egressos.

4.1.1. Características Sociodemográficas

As primeiras perguntas do questionário abordavam informações pessoais, como sexo, faixa etária, estado civil, número de filhos, cidade atual, situação da residência, escolaridade da mãe e do pai. A amostra se configurou predominantemente feminina, 79,4%, algo que é compreensível considerando que do total de alunos atendidos pelo Programa 76% são mulheres. Com relação à distribuição por faixa etária, verificou-se o seguinte:

¹⁸ Apesar de o Programa já ter formado 210 alunos, a equipe tinha informações de contato de 145 até o fechamento do questionário.

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes



Fonte: as autoras.

A idades variaram entre 22 e 34 anos e a maior incidência foi de formados acima de 30 anos, 41%. Esse público integra as primeiras turmas selecionadas pelo Programa Bom Aluno, cujo ingresso ocorreu a partir de 1994. Com relação ao estado civil, dividiu-se em três categorias: solteiro, mora junto e casado, a saber:

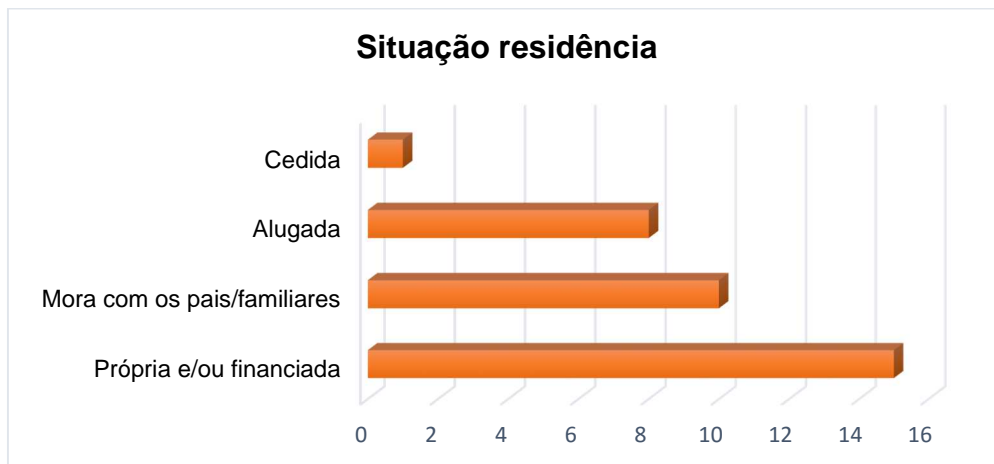
Gráfico 2 – Estado civil



Fonte: as autoras.

Observou-se que 50% da amostra encontra-se solteira e a outra metade em algum tipo de relacionamento estável. Com relação a número de filhos, 27% afirmou ter 1 filho e os demais ainda não. Sobre a situação da residência verificou-se a seguinte distribuição:

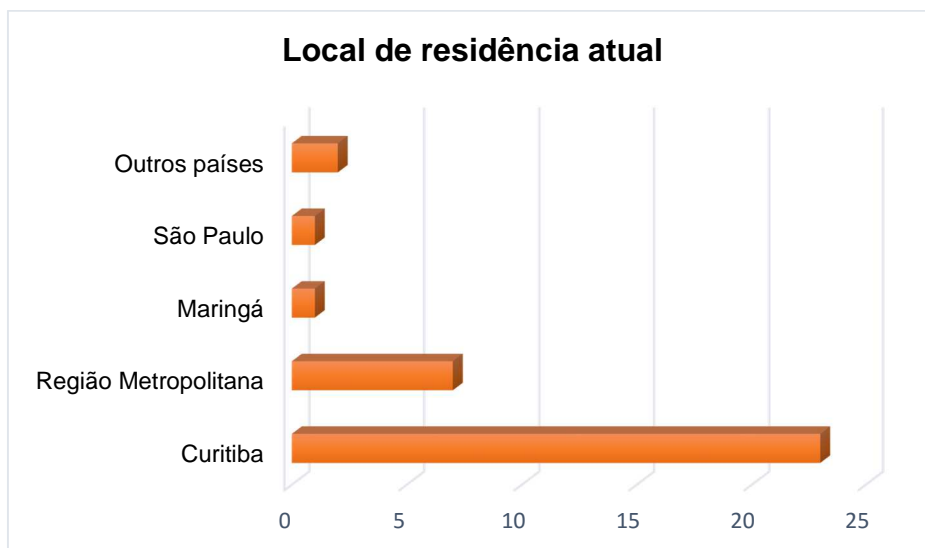
Gráfico 3 – Situação da residência atual



Fonte: as autoras.

Do total, 44,1% afirmou ter imóvel próprio e/ou financiado; 29,4% reside com os pais e/ou familiares; 23,5% mora de aluguel e 2,9% em imóvel cedido. Interessante salientar que alguns dos que moram com pais e familiares afirmaram no questionário que possuem imóvel financiado, mas que atualmente ainda não o ocupam. Sobre o atual local de moradia, observou-se:

Gráfico 4 – Local de residência atual



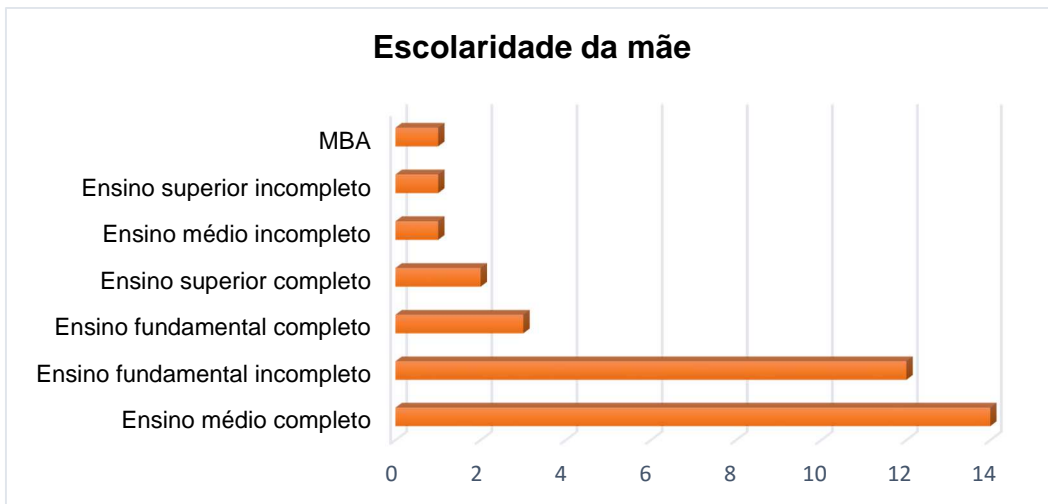
Fonte: as autoras.

Grande parte dos respondentes, 67,6%, reside em Curitiba-PR e 20,6% em cidades da região metropolitana, como Pinhais, Almirante Tamandaré e São José dos Pinhais. Já 5,8% reside em outras cidades, como Maringá e São Paulo e, por fim, 5,9% mora em outros países, como México e

Estados Unidos. Esses dados demonstram que boa parte dos alunos, que é oriunda de Curitiba e região, permaneceu no local de origem.

Outro dado pesquisado foi a escolaridade dos pais, dividindo-se em escolaridade materna e paterna, a saber:

Gráfico 5 – Escolaridade da mãe.



Fonte: as autoras.

A escolaridade da mãe, em sua maioria, 41,2%, encontra-se no nível de ensino médio completo. Por outro lado, atenta-se para o dado de que 35,8% possui o ensino fundamental incompleto. O acesso ao ensino superior foi obtido por 8,8% das mães, concluído ou incompleto. Quadro semelhante foi observada na escolaridade paterna, conforme segue:

Gráfico 6 – Escolaridade do pai.



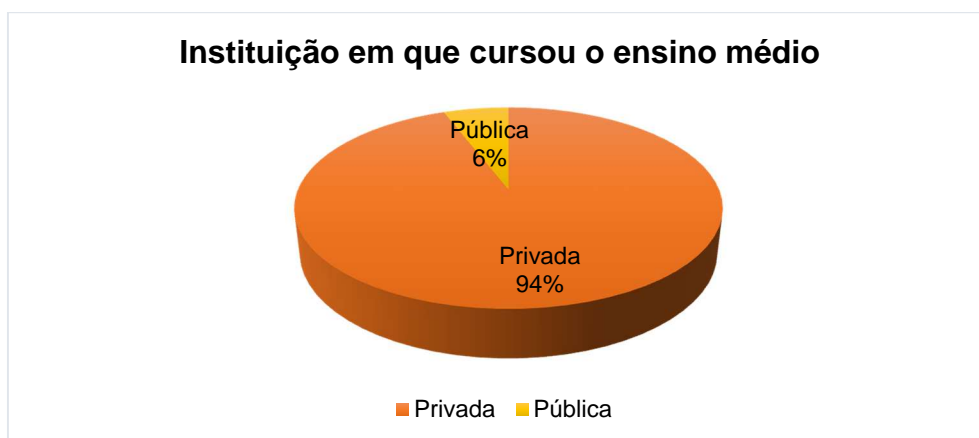
Fonte: as autoras.

O nível de escolaridade do pai também mostrou-se, em sua maioria, localizado entre o ensino médio completo, 39,4%, e o ensino fundamental incompleto, 21,2%. O ensino superior, completo ou incompleto, representa 9,1% dos pais. Ressalta-se também que 6,1% dos respondentes não soube informar. Esses dados sobre escolaridade dos pais também surgiu espontaneamente nas entrevistas, pois muitos relataram ter sido os primeiros de sua família de origem a ingressar no nível superior, pois seus pais não tiveram acesso, e esse relato é caracterizado como um ganho que o Programa Bom Aluno proporcionou aos participantes.

4.1.2. Vida Acadêmica

A investigação sobre a vida acadêmica iniciou com a etapa do ensino médio. Vale relembrar que os estudantes ingressaram no projeto ainda durante o ensino fundamental e muitos permaneceram na escola pública até o final deste ciclo. Após isso, foram direcionados a escolas particulares conveniadas ao Programa ou prestaram concurso para ingresso em instituições públicas que ofertavam ensino médio, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR (antigo CEFET), Colégio Estadual do Paraná e Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná – SEPT (antiga Escola Técnica). Considerando isso, verificou-se a seguinte característica:

Gráfico 7 – Instituição em que cursou o ensino médio.



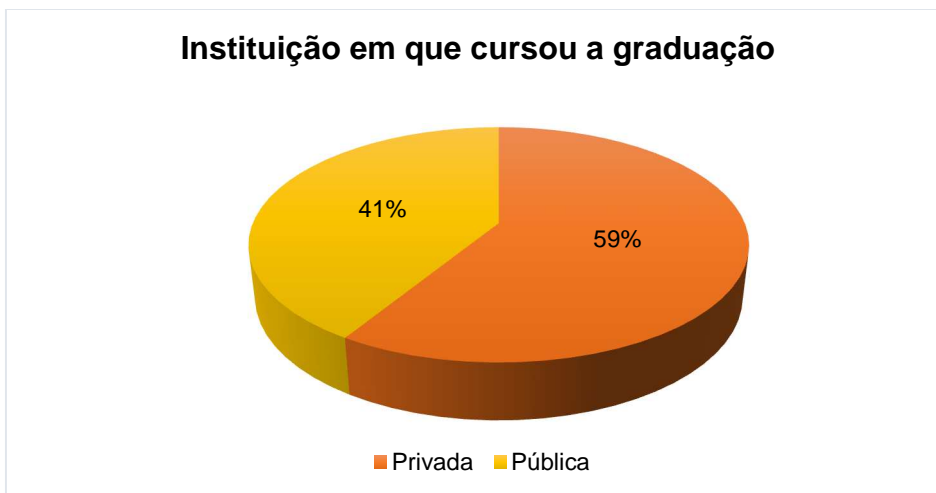
Fonte: as autoras.

A maior parte dos estudantes, 94%, cursou o ensino médio em instituições privadas, as quais eram estabelecidas pelo Programa de acordo com a rede de parceiros disponíveis em cada ano. Apenas 6% cursou em instituição pública, escolha essa feita pelos próprios alunos. Nas entrevistas

presenciais, alguns relataram ter optado pela instituição pública, pois algumas delas ofertavam ensino profissionalizante concomitantemente ao ensino médio, como o Colégio da Polícia Militar, a UTFPR e a SEPT da UFPR.

Por outro lado, a situação se mostrou um pouco diferente quando questionados sobre a instituição em que cursaram a graduação, conforme segue:

Gráfico 8 – Instituição em que cursou a graduação.

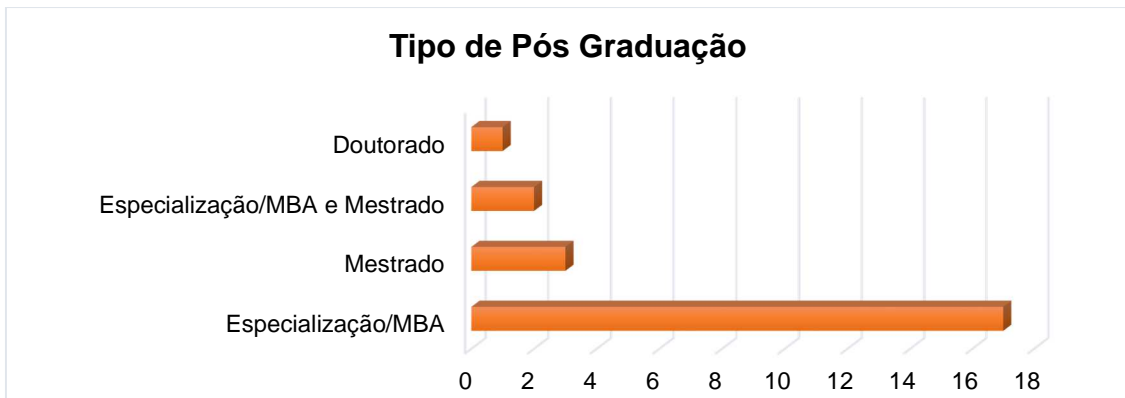


Fonte: as autoras.

Percebe-se que ainda é predominante a escolarização em instituição privada, 59%, sendo que essas instituições também eram parceiras do Programa e os alunos tinham bolsa de estudos integral nesses locais. Os outros, 41%, ingressaram em universidades públicas, sendo a principal delas a Universidade Federal do Paraná.

Com relação à pós graduação, 67,2% afirmou que cursa ou já cursou uma especialização. Questionados sobre o tipo de especialização obteve-se os seguintes dados:

Gráfico 9 – Tipo de pós graduação.

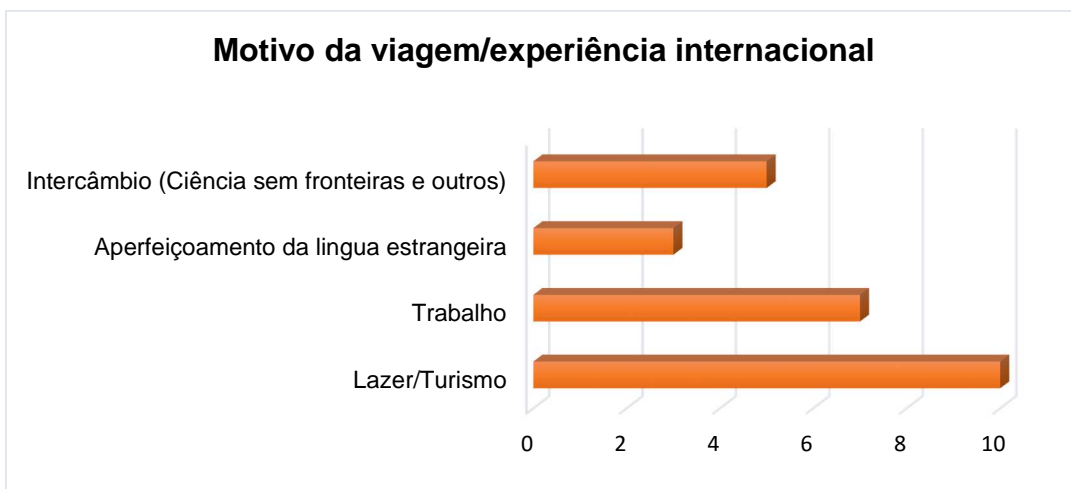


Fonte: as autoras.

Sobre o tipo de pós graduação a maioria afirmou ter Especialização/MBA, 73,9%, sendo que 8,7% tem especialização e Mestrado. Somente Mestrado foi assinalado por 13% e Doutorado por 4,3%. Com esses dados verifica-se que muitos deram continuidade à vida acadêmica após a graduação.

Além da vida acadêmica, questionou-se também quem já teve uma vivência internacional, ao que 53% afirmou que não e 47% já viajaram a algum outro país. Desses, investigou-se também as razões que levaram à viagem/vivência internacional, os quais apontaram diversos motivos, sendo que esta questão permitia a marcação de múltiplas respostas:

Gráfico 10 – Motivo da viagem/vivência internacional.



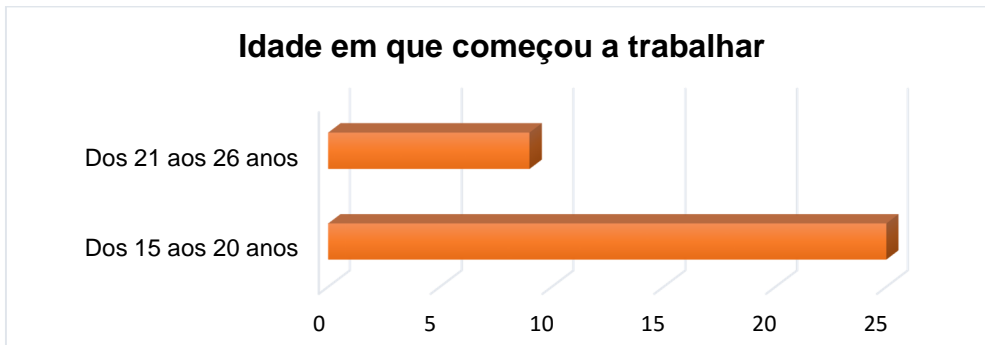
Fonte: as autoras.

O lazer e turismo aparece em primeiro lugar, com 43,5%; a opção trabalho também ganha destaque com 30,4%; intercâmbio apareceu como opção em 21,7% dos casos e aperfeiçoamento de língua estrangeira para 13%.

4.1.3. Vida Profissional

A investigação sobre a vida profissional iniciou com questões sobre o ingresso no mercado de trabalho, bem como o tipo de vínculo empregatício e o tempo de permanência neste primeiro emprego. Em seguida, questionou-se sobre a prática profissional na graduação, o ingresso no mercado após a graduação e tipo de vínculo empregatício. Sobre o ingresso no mercado de trabalho observou-se a idade em que isso se deu:

Gráfico 11 – Idade em que começou a trabalhar.



Fonte: as autoras.

A maior parte dos alunos, 73,9%, teve início no mundo do trabalho ainda na adolescência, na fase dos 15 aos 20 anos. Quando questionados sobre a razão do primeiro emprego, tinham algumas opções a assinalar, podendo assinalar mais de uma, a saber:

Gráfico 12 – Razões que levaram ao 1º emprego.

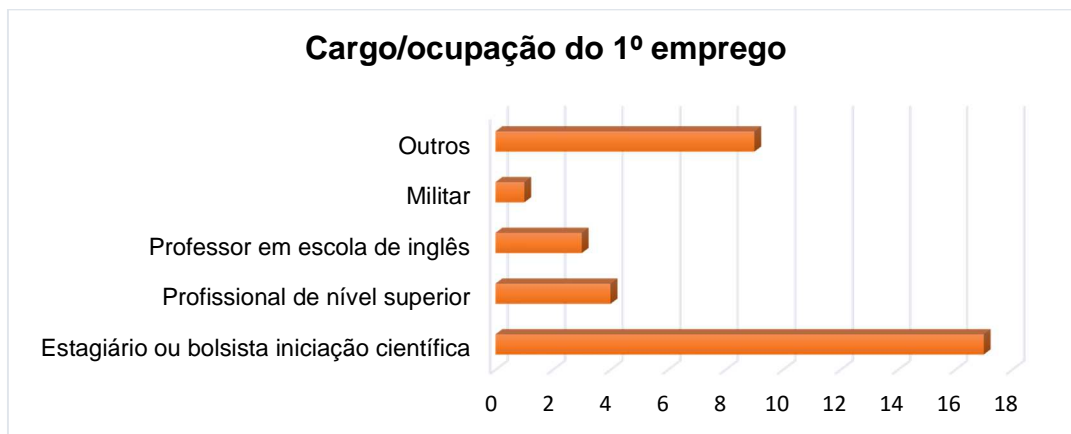


Fonte: as autoras.

A vontade de ter o próprio dinheiro foi assinalada por 67,6% dos respondentes. Em segundo lugar apareceu a ajuda nas despesas domésticas da família, 52,9%; em seguida, 38,2% aparece a vontade de ter uma experiência profissional e 2,9% assinalaram a opção outros, exemplificando com “quebrar o ciclo da pobreza da família”. Como dito anteriormente, esta questão permitia a escolha de vários itens, considerando as múltiplas necessidades e desejos envolvidos na busca por um primeiro emprego.

Com relação à ocupação ou cargo do primeiro emprego verificou-se uma variedade de funções, conforme segue abaixo:

Gráfico 13 – Cargo/ocupação do 1º emprego.



Fonte: as autoras.

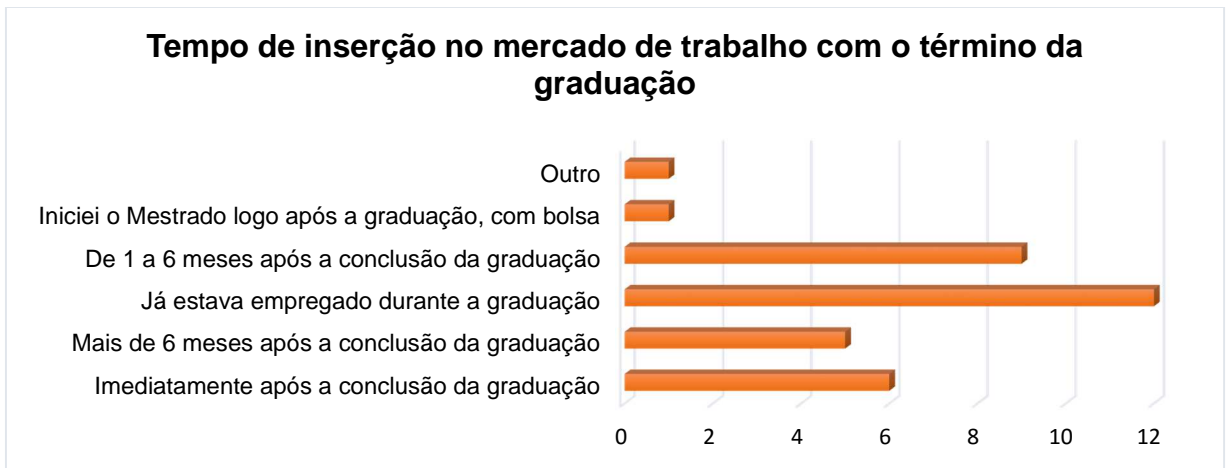
Metade dos respondentes teve início no mundo do trabalho como estagiário ou bolsista, ou seja, no próprio ambiente acadêmico da graduação. Em segunda opção, porém aparecem diversos cargos, como: atendente, assistente administrativo, monitoria de recreação, pintor, massagista entre outros, que foram o meio de ingresso de 26,5%, representado pela opção “outros” do gráfico. Esse dado corrobora com a informação dada acima sobre as razões que levaram ao primeiro emprego, isto é, a vontade de ter o próprio dinheiro e ajudar a família, situações que podem ter levado esses jovens a procurarem ocupações não relacionadas diretamente com a área de graduação.

Por outro lado, há um pequeno número, 11,8%, que ingressou no mundo do trabalho já como profissional graduado, como na área da saúde, por exemplo, explicitado no questionário por médicos, farmacêuticos e psicólogos. Verificou-se também que 8,8% dos formados já trabalhou como professor, sendo que alguns dos respondentes mencionaram inclusive ter dado aulas de inglês. Aqui vale lembrar que todos os alunos do Programa fazem curso de inglês, apresentando do nível

avançado à fluência neste idioma. E, por fim, 2,9% ingressaram na carreira militar. Perguntou-se também sobre a experiência de estágio durante a graduação, ao que 79% afirmou ter participado.

Outra questão levantada foi com relação ao tempo que os respondentes levaram para se inserir no mercado de trabalho com o término da graduação, sendo que as respostas de acordo com o seguinte:

Gráfico 14 – Tempo de inserção no mercado de trabalho após o término da graduação.

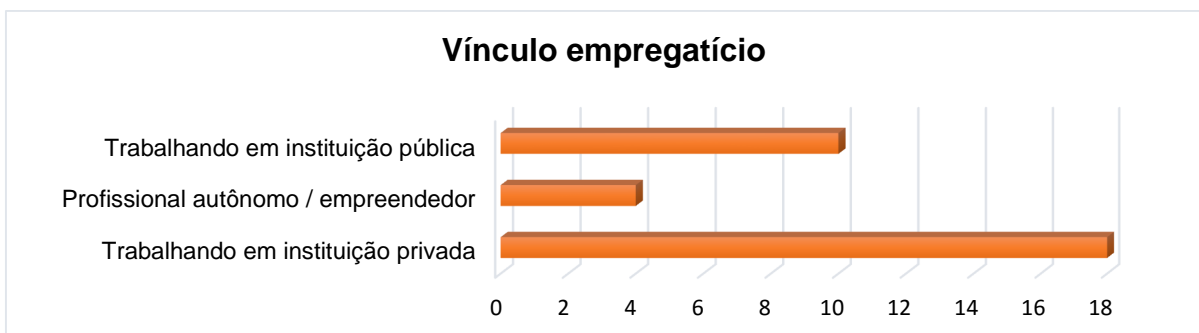


Fonte: as autoras.

Nesta questão verificou-se que 35,3% dos respondentes já estavam empregados durante a graduação e 17,6% o conseguiu imediatamente após o término; 26,5% levou de 1 a 6 meses após a conclusão da graduação para conseguir trabalho e 14,7%, mais de 6 meses. Esses dados mostram que a maior parte dos egressos do Programa Bom Aluno teve uma boa inserção no mercado de trabalho.

Outro dado demonstra que 94% afirmou estar empregado atualmente, sendo que o vínculo empregatício se distribui da seguinte maneira:

Gráfico 15 – Vínculo empregatício.



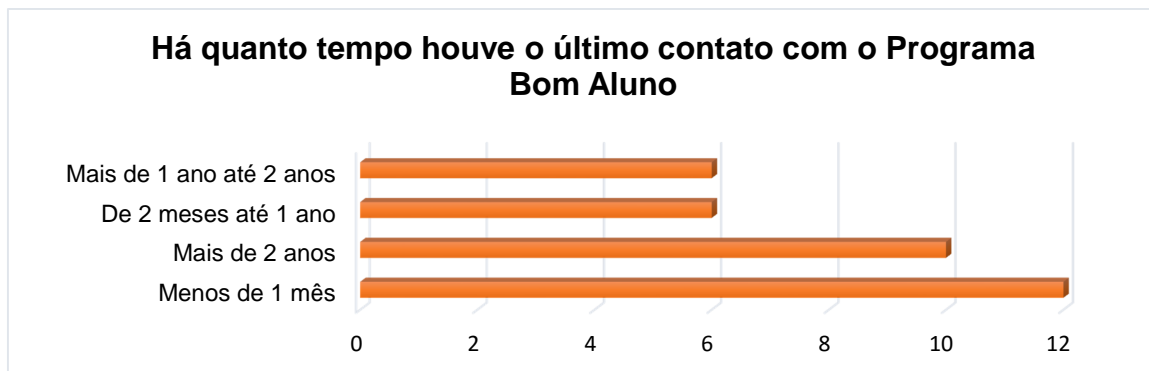
Fonte: as autoras.

Esse item aponta que 52,9% possui vínculo empregatício com instituição privada; 29,4% com instituição pública e 11,8% seguiram o caminho do empreendedorismo.

4.1.4. Contato com o Programa Bom Aluno

Neste item questionou-se a respeito do ano em que ingressaram no Programa Bom Aluno, há quanto tempo havia sido o último contato com a equipe responsável e quantos desenvolvem algum tipo de trabalho social, considerando que isso é um dos objetivos do Programa. Ressalta-se que este último item foi investigado nas entrevistas também. Com relação ao período de ingresso verificou-se que 55,9% começou a fazer parte do Programa entre 1994 e 1999; o restante, 44,1%, ingressou entre os anos 2000 a 2007. Desses, percebeu-se que o último contato ocorreu ou há pouco tempo ou há mais de 2 anos, conforme segue abaixo:

Gráfico 16 – Tempo em que houve o último contato com o Programa.



Fonte: as autoras.

O último contato com o Programa se deu há menos de 1 mês para 35,3% dos respondentes, aqui vale dizer que a equipe do PBA realizou contato prévio para a apresentação deste estudo antes da aplicação do questionário propriamente dita, pode ser que alguns respondentes tenham considerado esse contato ao responder a esta questão. Já para outros, 29,4% esse contato ocorreu há mais de 2 anos. Os demais itens receberam igual quantidade de respostas, 17,6% cada, correspondendo ao período que vai de 2 meses até 2 anos.

Com relação ao envolvimento com trabalhos sociais, tais como voluntariado, doações financeiras a instituições filantrópicas e atuação como mantenedor de alunos do Programa, obteve-se os seguintes dados:

Gráfico 17 – Atuação em trabalhos sociais.

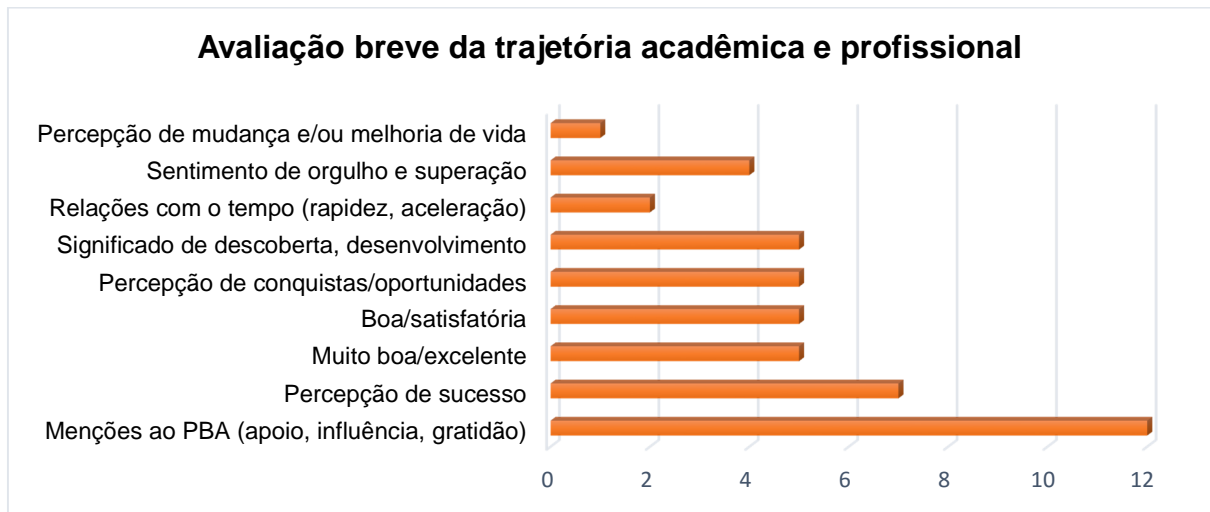


Fonte: as autoras.

O Programa Bom Aluno tem como um de seus objetivos que o egresso possa melhorar sua condição socioeconômica e contribuir com a diminuição da desigualdade social existente no país. Desta forma, verificou-se que 50% dos respondentes não está envolvido no momento com nenhum tipo de ação social; a outra metade apontou diversas atuações: 29,4% com voluntariado, 20,6% por meio de doações financeiras a instituições filantrópicas, 2,9% como mantenedor de um aluno do Programa (contribuição financeira mensal) e 2,9% com atuação via empresa social.

O questionário ainda contou com um questão aberta, que solicitava aos participantes uma breve avaliação de suas trajetórias acadêmica e profissional. As respostas foram agrupadas em categorias de acordo com a incidência nas respostas. Apenas uma pessoa não respondeu a esta questão. Categorizou-se então da seguinte maneira:

Gráfico 18 – Avaliação breve da trajetória acadêmica e profissional



Fonte: as autoras

Ao realizar uma breve avaliação de suas trajetórias, os respondentes fizeram uso de vários termos, sendo que para agrupar em categorias, considerou-se também a incidência de mais de um deles em uma mesma resposta, ou seja, uma única resposta pode estar contemplada em mais de uma categoria. Disto disso, verificou-se que houve 12 menções diretas ao PBA, relacionando-o a palavras como apoio, influência e gratidão. “Trajetória de sucesso ou estar/ser bem sucedido”, profissional e academicamente, apareceram em 7 respostas. Já as palavras “descoberta, desenvolvimento, crescimento” e suas variações apareceram em 5 relatos; termos como “conquistas e oportunidades” apresentaram a mesma incidência; assim como “boa e satisfatória” e “muito boa e excelente”, apareceram em 5 respostas cada uma. Outras categorias como “rapidez e muito rápido”, referindo-se à velocidade dos acontecimentos, surgiu em 2 relatos; palavras como “dedicação e superação” igualmente tiveram essa incidência, bem como os termos “fui privilegiado e ter orgulho”, mencionados em dois relatos. Palavras como “mudança” e “melhora de vida” apareceu em um relato.

Houve 6 respostas que não entraram em nenhuma categoria das descritas acima, pois os respondentes relataram acontecimentos, como ano em que ingressaram na universidade e no mercado de trabalho, uma sucessão de fatos. Um respondente, ainda, afirmou ainda não ter se encontrado na profissão. Esses relatos estão relacionados também à algumas análises na fase qualitativa, que aparece na sequência.

4.2. OS DISCURSOS E UMA POSSÍVEL ANÁLISE

A análise dos discursos dos participantes¹⁹ parte dos objetivos propostos pelo presente estudo, sendo subdividida neste momento em dois grandes temas: “Trajetória e o Programa” e “Imagens de Si”.

As entrevistas analisadas são de 10 egressos do Programa, cujas características encontram-se abaixo:

TABELA 1 – INFORMAÇÕES DOS ENTREVISTADOS

Nome*	Idade atual	Sexo	Início no PBA	Formação	Idade em que se formou	Conclusão graduação
Ester	32	Fem.	1995	Publicidade e Propaganda	20	2003
Simone	34	Fem.	1995	Administração e Contábeis	21	2003
Juliano	33	Masc.	1994	Publicidade	22	2005
Julia	32	Fem.	1996	Direito	21	2005
Erica	31	Fem.	1995	Engenharia Elétrica	21	2006
Flavio	32	Masc.	1995	Administração	21	2006
Daniela	30	Fem.	1997	Administração	21	2007
Jonas	29	Masc.	1996	Direito	21	2007
Monica	27	Fem.	2000	Administração	20	2008
Fred	28	Masc.	1998	Engenharia Mecânica	22	2010

Ressalta-se que as entrevistas foram viabilizadas por meio dos contatos que o próprio Programa repassou à pesquisadora, sendo respeitado o critério de estar formado na graduação há no mínimo 03 anos. A amostragem revelou uma característica predominante do projeto: a maioria dos participantes são do sexo feminino. Dessa forma, dos 10 entrevistados, 4 foram homens e 6 mulheres. A maioria ingressou em meados dos anos 90, período em que o projeto foi criado e iniciou sua divulgação em diversas escolas públicas da cidade de Curitiba e região Metropolitana. Cada egresso foi entrevistado individualmente e sem o conhecimento de quem seriam os demais entrevistados.

¹⁹ Os nomes utilizados neste estudo são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

A análise das entrevistas consiste em apresentar alguns trechos das falas dos participantes que para a pesquisadora, e tendo em vista os objetivos deste estudo, mostraram-se relevantes. Os trechos são antecedidos por uma breve contextualização e podem contar, se for necessário, com a pergunta disparadora. Em alguns trechos haverá palavras em negrito que têm o intuito de dar maior destaque para as informações que serão analisadas. Cada unidade de análise pode conter trechos de diferentes participantes, denotando a incidência de determinadas ideias nos discursos dos egressos.

4.2.1. TRAJETÓRIA E O PROGRAMA

4.2.1.1. O ingresso – imagens do bom aluno e do “Bom Aluno”

As entrevistas iniciaram com uma pergunta sobre o início da trajetória desde a entrada no Programa. O sentido atribuído pelos entrevistados à palavra trajetória nesta pergunta foi o de caminho percorrido, sendo que alguns inclusive rememoraram em ordem cronológica os acontecimentos, principalmente no âmbito acadêmico e profissional:

Pesquisadora: Gostaria que você me contasse sobre sua trajetória de vida desde que ingressou no Bom Aluno (PBA).

Flávio: Entrei no Programa em 1995, quando cursava a 5ª série do ensino fundamental na Escola X, em Curitiba. Terminei a 8ª série nesta escola e fui para o Colégio Y, que era particular, 100% pago pelo Programa. Lá estudei até o 3º ano do Ensino Médio e, em seguida, entrei no curso de Administração de Empresas na faculdade Z.

Daniela: Então...eu entrei no projeto eu tava na 6ª série. Eu estudava lá no Colégio W, e até a 4ª série eu estudava perto da minha casa. Ai quando eu fui pra 5ª série **minha mãe queria que eu mudasse de colégio pra eu ir pra um melhorzinho.**

Ester: (...) devia ter trazido meu **currículo** pra lembrar de tudo isso.

A trajetória inicia com o ano de ingresso no Programa e, como no caso de Flávio e Daniela, com a série em que estavam cursando na ocasião e a informação de que estavam em escolas públicas. O discurso de Daniela mostra que a mãe queria a mudança para um colégio “melhorzinho”, adjetivo que dá a entender que a escola em que estava não era tão boa, fazendo um comparativo implícito entre a qualidade da escola pública e a escola privada, uma naturalização que se mostrará em outros discursos adiante.

Ester afirmou que deveria ter levado o “currículo” para falar de sua trajetória, como se as informações que ela gostaria de lembrar estivessem lá. A menção a um currículo leva a pensar no

momento da entrevista da pesquisa como uma entrevista de emprego, um momento para falar sobre aptidões acadêmicas e profissionais, seguindo uma sequência cronológica de acontecimentos; trajetória enquanto percurso linear, marcada por datas e fatos, causas e consequências.

O início também é marcado pelo primeiro contato com a ideia do Programa, na divulgação da proposta, e pelas etapas do processo seletivo. Neste momento os entrevistados se remeteram às pessoas que os inscreveram para a seleção e os apoiaram a participar:

Mônica: (...) acho que vale contextualizar que **eu não queria entrar no projeto**, eu passei no processo, **era uma vontade da minha mãe** e pra mim...**eu não enxergava** o tamanho, a importância que aquilo tinha. (...) Porque...em quem tá mais novo, tem anos que eles pegam da 5ª série, daí eu acho que quando tá mais novo é mais fácil um pouco, porque a tua mentalidade **ainda não é** de adolescente rebelde assim, você ainda é criança, você ainda faz muito o que te mandam, você ainda tá mais...acostumado, conformado, você ainda não tem aquela massa crítica.

Fred: Minha mãe na verdade, **ela sempre foi o...quem mais lutou por isso, né? Ela viu a oportunidade** desde o primeiro dia e agarrou(...)

Esses dois extratos trazem a figura da mãe como o sujeito que manifestou interesse no Programa, “era uma vontade da minha mãe” e “ela viu a oportunidade”, ou seja, um discurso produzido pelas mães a respeito do Programa. Mônica faz uso da negação, “eu não enxergava o tamanho, a importância que aquilo tinha” delimitando seu lugar no discurso: um sujeito “ainda criança” assujeitado à vontade materna. Ela produz também naturalizações do que seja uma criança, “você ainda não tem aquela massa crítica”, e do que seja um adolescente “rebelde”.

Fred denota que a mãe, em comparação a ele, “sempre foi quem mais lutou por isso”, delimitando sua posição de coadjuvante nesse contexto. Nessa mesma linha, seguiu Mônica ao afirmar que não queria entrar no programa, trazendo a imagem de uma criança que ainda “faz muito o que te mandam”, retratando o ingresso no Programa como algo compulsório pela via familiar.

Outras vezes se juntam à de Mônica para relatar o desconhecimento da proposta e, ao mesmo tempo, expectativas em relação a algo que poderia trazer algum tipo de benefício, presente ou futuro:

Pesquisadora: Quando você se inscreveu você mais ou menos sabia do que se tratava?

Erica: Não, **a gente não tinha ideia**. Só sabia que era o **programa que ia ajudar crianças carentes a estudar, e só**. Uma coisa mais ou menos assim. Então...e daí...quando **ele** veio na época...a minha lembrança era de que **eles** iam dar material escolar e uniforme o que pra minha mãe era excelente, não ter que comprar o uniforme, principalmente, né, que era caro pra caramba.

Jonas: Não, não...como eu comentei...eu...na minha cabeça era um curso de informática daqueles de só pagar o material didático e...ai conforme o processo foi avançando, fui entendendo que...o que era, e **percebi que era uma oportunidade de ouro** porque...de novo, minha família **é...era** baixa renda, meu pai era o único que trabalhava à época, eu tinha uma irmã...com muito custo as contas fechavam no fim do mês. **E sabia que se eu quisesse atingir ai o ponto de carreira onde eu gostaria de chegar, eu ia precisar ter uma formação boa que significa, significava e...dependendo da área...ainda significa uma formação particular**.

Ester: (...) teve reunião comigo, reunião com minha mãe pra explicar o processo e **a gente achou super estranho** porque quem **dá** alguma coisa pra alguém nesse mundo, né?

Ao falar sobre o primeiro contato com o Programa, ambos afirmaram desconhecimento do que seria o PBA, Erica o relacionou a “programa que ia ajudar crianças carentes a estudar” e em seguida reduziu essa ação a “e só”, dando a entender que existiriam mais significados para isso. Jonas que, inicialmente achava que eram outras coisas, como um curso de informática, foi construindo um sentido “percebi que era uma oportunidade de ouro”, relacionando a uma boa formação com a possibilidade de carreira. Nesse mesmo trecho, o entrevistado legitima uma naturalização “formação boa significa (...) uma formação particular”, as reticências no discurso denotam a tentativa de delineamento de um conceito juntamente com a mudança dos tempos verbais, “significa” e “significava”, e utilização do advérbio “ainda”, demonstrando uma naturalização que vem de longos tempos.

Ao utilizar a expressão “a gente não tinha ideia”, Erica evoca outras vozes para mostrar que não era a única a ter desconhecimento da proposta, podendo estender isso a seus familiares, já que foi a mãe que recebeu a divulgação do Programa. Já Ester demonstrou um desconfiar por meio do relato “quem dá alguma coisa pra alguém nesse mundo?”, entendendo num primeiro momento o PBA como algo dado, gratuito, ou seja, sem contrapartidas. Assim, percebe-se que no início o Programa era uma instituição sendo construída por meio de discursos repletos de estranhamento, desconfiança e confiança, como se verifica a seguir:

Erica: (...) é porque o ano de 94 era ano de eleição e **a gente achava que era programa, promessa política, sabe, que não era uma coisa de verdade**, que eles

estavam realmente interessados em **me** desenvolver como pessoa, enfim...e achava que ia ser...logo logo ia acabar.

Ester: (...) “como assim eles vão dar tudo e depois disso, o que que acontece?”, mas eu lembro que na época minha mãe falou assim “Ah Ester... vamos tentar, se a gente vê que fica estranho é só não ir mais”, uma coisa mais ou menos assim. Mas enfim, era muito organizado e sério, **acompanhamento super sério, né, e rigoroso** assim...

Flávio: (...) no início **eles** estranharam o propósito do Projeto, “**como assim, tudo de graça**”?!, mas quando entenderam e viram que **se tratava de algo sério** me apoiaram bastante.

Mônica: (...) era uma bolsa de estudos, nada vem de graça, que que vai ter em troca disso? O que que **eu vou ter que me doar em troca**?

A instituição PBA era relacionada à “promessa política” que para Erica não “era coisa de verdade” pois tinha prazo de validade, denotando uma concepção de verdade enquanto algo que dura. Depreende-se também que a promessa política não tinha interesse em desenvolvê-la como pessoa, algo que o “eles”, o PBA, estavam “realmente interessados”. A utilização do pronome “me” junto a “desenvolver” denota uma posição de assujeitamento da entrevistada à proposta do Programa.

Ester, Flávio e Mônica relataram o estranhamento em relação a algo gratuito e preocupação com as contrapartidas “e depois disso, o que que acontece?”, e “o que que eu vou ter que me doar em troca?”, algo que se ameniza com a constatação de que o projeto era algo “sério” e com “acompanhamento rigoroso”. Atenta-se para a utilização do pronome “me” no trecho “me doar em troca?”, denotando a posição do sujeito em relação à doação. Nestas falas depreende-se também que os entrevistados tinham o PBA como uma espécie de ajuda gratuita, o que não era comum para pessoas de baixa renda a não ser pelo viés político que, historicamente, prestava favores em troca de votos. O PBA parecia ser um algo além daquilo que eles já tinham, como o acesso a uma escola pública, por exemplo; o que era oferecido além desse direito garantido por lei, demandava uma contrapartida ou um preço que eles não sabiam o que era e se poderiam retribuir ou pagar. O que poderiam pessoas com poucos recursos financeiros dar em troca? Os efeitos dessa troca aparecem relacionados aos modos de subjetivação, como será analisado mais adiante.

Essa preocupação em dar algum tipo de retorno faz sentido também a partir das imagens que se formam do PBA, as quais partem do desconhecido e se mesclam com expectativas:

Julia: (...) eu queria muito ingressar **naquele universo** assim.

Flávio: **Não imaginava a dimensão por trás de tudo isto... Muito além de uma simples bolsa de estudo**, mas um acompanhamento de vida. Formação de conhecimento, além de formação de caráter.

Ester: No primeiro ano você não sabe muito bem o que que é, eu ia pra estudar mesmo... assim, né, tinha o reforço escolar, tinha umas coisas assim. Eu acho que **a gente** vai criando, a gente foi criando expectativa ao longo desse primeiro e segundo ano possivelmente, que **eles iam abrindo as possibilidades**.

Um desconhecido cheio de possibilidades é a imagem recorrente entre os entrevistados, um algo que não se “imaginava a dimensão por trás de tudo isto”, ou seja, era preciso trazer para frente, visível aos olhos e ao alcance. Essa ideia de distância também aparece em “naquele universo” dito por Julia, ao utilizar o pronome demonstrativo “naquele” passa a impressão de que ela está fora, mas que gostaria de ingressar. O uso do substantivo “universo” denota um sentido de grandeza atribuído ao PBA. Uma ampliação de sentido também aparece no discurso de Flávio ao dizer “muito além de uma simples bolsa de estudo”, evidenciado que o PBA era mais do que isso, pois fez um “acompanhamento de vida”, “formação de conhecimento” e “formação de caráter”, denotando efeitos na construção de sua subjetividade. Ester recorreu a outras vozes para fazer coro em seu discurso “a gente vai criando, a gente foi criando”, denotando uma construção de significados conjunta.

Para fazer parte desse universo os entrevistados relataram as razões pelas quais acham que foram escolhidos:

Jonas: Hmm...isso é algo **extremamente subjetivo** quando a gente ta falando de seleção...É...eu atendia os requisitos mínimos de frequência, notas, comportamentos. É...e acho que na entrevista que foi feita, que é uma etapa do processo, que foi... que eu acho que realmente pesou a entrevista na minha casa, foi um pessoal do Bom Aluno na minha casa e **viu a situação**, tudo e a dificuldade que a gente passava...e ai eu acho que foi pra frente por conta desses dois fatores, **de atender os requisitos e a necessidade**.

Erica: Porque eu **realmente** era uma boa aluna, as minhas notas eram bem boas na época no colégio (...).

Julia: Bem...**por atender aqueles requisitos**, né, família com poucos recursos financeiros pra, digamos assim, custear a minha formação educacional e profissional, e porque eu tinha um rendimento bom na escola assim, **acho que** foi isso...

Daniela: **Ai que difícil**...risos...é que eu sempre gostei assim de estudar, então, **eu acho** assim...eu tinha as notas bem boas e tudo, tinha vontade de estudar, mas não tinha condições assim...

Mônica: Sabe que **até hoje pra mim é uma incógnita, eu não sei** se eles tem um perfil X assim, **a gente procura dentro...eu não sei**. Tem os básicos lá, né, renda,

um pouco de trajetória e tudo o que eles conseguem captar, mas **eu não sei** porque eu vejo assim pessoas, dentro do meu grupo de amizade mesmo que foram do Bom Aluno, e **a gente é tão diferente entre a gente (...)**

A entrada no Programa é marcada pela seleção e, mais ainda, pelos critérios de seleção que, apesar de serem de conhecimento dos participantes e algo divulgado pelo PBA ao longo dos anos, ainda parecem gerar dúvidas. Afinal, que imagem os entrevistados constituem de si para se considerarem aptos a ingressar nesse universo? Jonas inicia como uma hesitação e caracteriza a seleção como “algo subjetivo”. Na sequência ele vai enumerando os requisitos mínimos exigidos pelo Programa e a necessidade financeira que sua família denotava e que foi observada ao irem na sua casa, “viu a situação”, fazendo um movimento a partir de um terreno incerto, “algo subjetivo”, para algo concreto e visível, concluindo que o critério para ser selecionado era “atender os requisitos”, se enquadrar, se sujeitar. Interessante notar que ele coloca a “necessidade” como algo somado aos requisitos, por do meio do “e”, e não como um requisito propriamente dito, no trecho “atender os requisitos e a necessidade”.

Julia e Érica também fazem menção a atender aos requisitos junto com a constatação: “realmente era uma boa aluna”. Daniela e Mônica, contudo, foram mais reticentes ao utilizar “eu acho” e com a repetição de “eu não sei”, mesmo havendo requisitos enumeráveis. Mônica, ainda que em dúvida, prosseguiu dizendo “a gente procura dentro”, utilizando outras vozes para denotar que era uma busca compartilhada por outras pessoas, e concluiu “a gente é tão diferente entre a gente”, fazendo comparações com os outros participantes do Programa e evidenciando que o “perfil X” imaginado por ela, provavelmente um denominador comum, como se houvesse um único perfil de pessoa a adentrar esse universo, não existia, pois as pessoas eram diferentes entre elas.

Essa dúvida apareceu também nos seguintes relatos:

Erica: (...) então **apesar de eu sempre ter sido uma criança** mal comportada, eu sempre fui boa aluna, então eu sempre tive notas muito boas e tudo, e eu acho que deve ter sido por isso, **né?** Tanto que teve as professoras do Projeto Z, que nem eram minhas professoras, elas faziam acompanhamento, **elas mesmas identificaram isso e me** indicaram.

Fred: **Eu nunca fui assim um aluno exemplar**, eu tinha boas notas, mas **nunca** fui um estudante exemplar nem muito organizado assim...eu **nunca, nunca** corri atrás, pra falar o português bem claro. E por várias vezes **quis sair do Bom Aluno.**

Mônica: (...) porque eu me considero como aqueles que se eles tinham que filtrar alguém eles iam colocar assim ó **“essa tem risco”**, no sentido de tipo, **“ou ela dá muito certo, e ai ela vai brilhar, ou ela pode dar muito errado”**...risos...(...) dependendo do caos que você tem que gerenciar, se você tem pessoas muito questionadoras, muito críticas, muito...**isso tende a uma desordem, não a um**

padrão, né? então acho que foi uma aposta, eu não sei, **eu me vejo meio que como uma aposta do Programa (...).**

Erica denota um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que se considera boa aluna, relacionando isso a boas notas, faz contraposição com uma “criança mal comportada”, evidenciada pela preposição “apesar”. O paradoxo para ela parece residir num quase inconciliável que é ser as duas coisas, boa aluna e criança mal comportada. A entrevistada fala de si utilizando um advérbio e tempo verbal que sugerem continuidade “eu sempre ter sido”, sendo um aspecto que se repete em seu discurso em outros momentos. Igualmente, Fred afirmou não se considerar um “aluno exemplar”, mesmo tendo boas notas, dando a entender que um aluno exemplar vai além disso. O entrevistado relata inclusive a vontade que teve várias vezes de deixar o PBA, evidenciando suas dúvidas em relação à permanência naquele sistema.

Mônica fala de si como “um risco”, que poderia dar muito certo ou muito errado, e no fim, concluiu “eu me vejo meio que como uma aposta do Programa”, assujeitando-se à condução ou gerenciamento do PBA, como relata no trecho “dependendo do caos que você tem que gerenciar”. O risco que atribui a si mesma é relacionado ao seu perfil mais questionador e crítico, o que para ela “tende a desordem, não a um padrão”, evidenciando relações de poder e resistência que essas características podem trazer. A ideia de aposta remete à negociação entre duas partes que tem opiniões divergentes sobre um fato ou situação, e que conduz a uma verificação de resultado para saber quem estava correto ou quem acertou. Pode ser entendida também como sinônimo de investimento que, necessariamente, prevê um retorno para o apostador. Por outro lado, os entrevistados também demonstraram ter apostado no Programa, na medida em que o sentido atribuído ao mesmo foi se deslocando do desconhecido para um universo cheio de possibilidades, em que eles queriam entrar e permanecer. Ou seja, foi uma aposta de ambas partes.

Os discursos das duas entrevistadas produzem uma certa imagem de bom aluno, naturalizada nos discursos sociais e constituídas por características de comportamento que, preferencialmente, deveriam ser padronizadas, iguais em todas as crianças. Quando se foge ao padrão, as entrevistadas apresentam justificativas em si mesmas, colocando elas próprias como fora da norma. Na sequência, os entrevistados mostram outros exemplos de como eles se produziram enquanto sujeitos comparativamente a outras crianças de outras realidades socioeconômicas da época do início do Programa.

4.2.1.2. Infância: responsabilidades e renúncias

Os entrevistados ingressaram no Programa no final da infância, entre 10 e 12 anos, característica que ajudou a desenhar uma trajetória marcada por lembranças da infância e adolescência, como segue:

Jonas: Eu era beem jovem quando eu entrei, então, **como toda criança**, no começo **a gente** não faz muuuitos planos pra um futuro muuuito distante. Mas a expectativa **era...é...consequir chegar na...na universidade (...)**.

Os entrevistados constroem uma imagem de si com a utilização do substantivo “criança” como uma categoria da qual faziam parte, sendo que Jonas sugere que ele, assim como as outras crianças, não fazia muitos planos. A imagem da criança aparece também em momentos relacionado a escolhas:

Jonas: (...) **Como toda criança, como todo menino**, eu também tinha quando moleque a intenção de ser um jogador de futebol, sempre gostei muito de praticar esporte. E no colégio a gente tinha, no contraturno também...é...como se fosse uma escolinha de esportes. E eu participei disso por um bom tempo, conciliei com o contraturno com os cursos do Bom Aluno enquanto deu, mas quando chegou ali pela 7ª, 8ª série foi impossível ai **eu tinha que escolher**”.

Erica: (...) na 7ª série eu queria jogar bola na rua, **tive que ir** pras aulas. **Tinha que ir** pra aula de manhã, assim... mesmo a contragosto eu ia porque **apesar de ser rebelde, sempre ter sido, ainda sim eu fazia as coisas, porque alguém me dizia que era bom**, que era importante, que tinha que ir, então eu fazia. Então esse tipo de coisas **eu tive que abrir mão**”.

Fred: (...) eu tinha **essa frustração de moleque** mesmo, de não poder ficar com os amigos, de **ter que ir** pro curso.

Daniela: (...) **a gente** tinha muito mais responsabilidades do que **uma criança comum**, assim... vamos dizer, né, que já tinha tudo meio que na mão.

Nesses trechos, as imagens construídas são de crianças que fizeram escolhas a partir de uma imposição, dada a repetição do termo “tinha que” e “tive que”. Erica inclusive trouxe a voz de um terceiro “alguém me dizia que era bom”, e sua sujeição: “então eu fazia”. Os entrevistados relataram uma fase de escolhas que fizeram entre atividades de lazer e os estudos, tendo em vista que estas se mostravam inconciliáveis. Produziram também naturalizações sobre o que era uma criança naquela época; para Daniela significava “uma criança comum (...) que já , tinha tudo meio que na mão”; ela e seus colegas de PBA não eram crianças comuns, pois “a gente tinha muito mais responsabilidades”, então eles eram exceção de acordo com uma certa concepção de infância. Jonas também produz uma naturalização ao dizer que “todo menino”, e se incluir nessa categoria, “tinha

intenção de ser um jogador de futebol”, uma concepção de que diz do contexto social e cultural do país.

Essas situações foram sentidas na adolescência também, conforme segue:

Mônica: primeiro era esse ritmo de se matar de estudar... “nossa queria tá vivendo mais assim”, **fase de adolescência mesmo**, de ter final de semana, de poder ir no cinema, poder ir no shopping, durante o final de semana o que que eu fiz? Tipo, nada, nada...marcava uma vez por ano de ir, tudo ajudava na verdade, **não era só falta de tempo; era falta de tempo**. (...) Eu acho que algumas coisas da infância e adolescência, de que quando a gente é criança deveria ser vivido com menos preocupação, eu já tinha desde aquela época, então...hoje eu vejo muito mais coisas boas do que ruins, mas **acho que importa a gente colocar que sim, que tem esse ônus**, não são só estrelas, né? Então o ingresso, eu lembro, foi muito me marcado por essa **sensação de competitividade**.

Mônica produz naturalizações do que seja a adolescência “mesmo”, que é “ter final de semana, de poder ir no cinema, poder ir no shopping”, mas que ela não podia, pois faltava tempo para isso. A entrevistada retrata essas situações como um “ônus, não são só estrelas, né?”, pois ela considera que “algumas coisas da infância e da adolescência (...) deveria ser vivido com menos preocupação”, remetendo também à ideia apresentada anteriormente por Daniela a respeito de muitas responsabilidades. Mônica vai construindo e reconstruindo a imagem que tinha ao ingressar no PBA, movimentando sentidos entre as palavras “ônus, estrelas, coisas boas e ruins” até chegar na “sensação de competitividade”. Então o que se tem são crianças não-comuns, falta de tempo para lazer e alguns ônus, como a competitividade, sendo essa a mesma entrevistada que mencionou a palavra “aposta” anteriormente. Essa sensação foi relatada por outras pessoas também no decorrer do Programa também:

Mônica: (...) então a trajetória foi nesse sentido, eu me lembro **sempre** competindo com alguém, **sempre tendo que ser melhor que alguém**.

Fred: eu nunca fui um aluno empenhado, eu sempre...todo pessoal em volta, assim, **sempre correndo atrás** e estudando, e chegava no colégio e “pô, passei o dia inteiro estudando ontem”...e eu simplesmente **não consigo fazer isso, não conseguia fazer**. (...) Todo pessoal chegava e falava “po ontem eu estudei matemática por 2 horas”, outro falava “ai eu estudei história por 2 horas”, eu nunca tive costume de chegar em casa e abrir um livro e estudar. E as minhas notas eram sempre da média pra cima, **era o necessário**. Se eu tivesse me empenhado um pouquinho, um pouco de empenho...com certeza **eu me destacaria**.

Erica: Quando eu vejo, vou lá, parece que virou agora **crianças superdotadas, porque como a concorrência é muito grande** pras crianças entrarem, as crianças que tão lá são efetivamente muito, muito, muito boas, no sentido de tirarem notas e tudo (...).

Daniela: (...) eu tinha uma **pressão muito grande na minha cabeça**, sabe, **pra mim era minha vida que tava ali**, eu não podia **perder** o projeto, sabe? Então eu ficava bem estressada pra tirar as notas.

Flávio: Sempre fui o melhor aluno da minha classe, às vezes **disputava** o primeiro lugar com outros dois em algum bimestre, mas no final sempre ficava em primeiro. Quando passei a ter maior contato com os demais bons alunos (nos cursos de inglês, matemática, redação, etc) vi que eu não era o único “bom aluno”... e que **outras pessoas também podiam ser melhores que eu...** parece engraçado, mas esta foi a **primeira frustração**.

Os discursos dos entrevistados denotam o clima vivenciado por eles dentro do Programa, “eu me lembro sempre competindo com alguém”, “sempre correndo atrás”, “a concorrência é muito grande”, “disputava o primeiro lugar”, “tinha uma pressão muito grande na minha cabeça” configurando uma relação de disputa pelo melhor desempenho acadêmico e para não “perder o projeto”. Fred afirmou que fazia o que “era o necessário” para se manter dentro da média de nota, que era 7,0 em todas as disciplinas, mas que se ele se empenhasse um pouco mais poderia ter se destacado; então atender aos requisitos não bastava, era necessário mais. Érica faz menção a “crianças superdotadas”, enfatizando o desempenho intelectual dos atuais participantes. Vale dizer que o Programa atualmente tem uma parceria com uma instituição que atende a pessoas com altas habilidades. Nesses discursos um sentimento que aparece relacionado também é o de “frustração”, relatado por Flávio, pois ele descobriu que “outras pessoas também podiam ser melhores que eu”. Competitividade, desempenho, pressão, medo de perder e frustração são algumas das marcas que se configuram na subjetividades dos entrevistados.

Assim, a trajetória dos egressos é marcada pela divulgação do programa, o processo seletivo, pelos sentidos que atribuíam ao Programa ante ao ingresso e pelas imagens que constroem de si nessas representações, sobre serem reconhecidos como bons alunos, porque há alunos que não são bons; e como crianças e carentes, sendo a carência vinculada a poucos recursos financeiros “com muito custo as contas fechavam no final do mês”. Os requisitos para entrar no Programa produzem subjetivações, ser “realmente uma boa aluna” e ter bons comportamentos, e nisso constrói-se também a imagem inicial de bom aluno: aquele que tira boas notas. Então, ser bom aluno é algo anterior ao Programa, pois para ingressar já é preciso ser.

4.2.1.3. Trajetória bem sucedida – O bom profissional

Esse processo teve a duração de 15 a 20 anos para os egressos, considerando o ano de ingresso de cada um. Ao longo desse tempo receberam suporte educacional e financeiro do Programa, contudo, em seus discursos, é possível entrever efeitos que vão além disso:

Pesquisadora: Como você avalia sua trajetória e seu status atual?

Simone: Então eu diria que eu fui levando a vida, fui caindo de paraquedas aonde apareceu, **não me arrependo**, to bem feliz hoje em dia, **mas** a minha trajetória como adolescente, como ...de adolescência pra adulto assim...como eu poderia definir...foi uma surpresa, sabe quando você vai caminhando, **sabe que tá num caminho certo, mas não tem certeza de nada, mas** sempre fui muito feliz assim de tá aprendendo, de tá estudando, de ter o apoio e, claro, eu foquei mais no lado profissional, **mas** em casa foi ótimo também eu fiquei muito bem de poder ajudar a minha mãe, de poder pagar a luz, de pagar as contas de mercado, foi uma época assim muito gostosa.

Flavio: Enxergo como uma **trajetória de sucesso**. Hoje ajudo a minha família, moro no meu próprio apartamento, tenho reconhecimento no meu trabalho, consigo realizar os meus sonhos pessoais e profissionais. Fui o primeiro a ter ensino superior na minha família...

Erica: Eu acho que eu tive **muito sucesso, mas eu tenho potencial pra muito mais**...é uma das aspirações que eu tenho que eu acho que **o mercado de trabalho não identifica meu potencial** porque...eu não sei se é da **nossa geração** também, porque eu já li muito que é a **geração dos insatisfeitos**, que a nossa geração que acha isso, que acha que pode mais que do que o mundo consegue oferecer.

Daniela: Olha...**não posso dizer assim que eu sou suuuuper bem sucedida**, “olha que exemplo de menina”, **mas eu to bem confortável assim** com...sabe, com a minha escolha, com o que to fazendo hoje.

Ao serem levados a avaliar suas trajetórias e status atual os entrevistados falaram sobre sucesso, ser bem-sucedido, conforto e sensação paradoxal de “estar no caminho certo” apesar de “não ter certeza de nada”. Simone inclusive produziu um efeito em sua fala por meio da negação, “não me arrependo de nada”, dando a entender que o arrependimento seria uma possibilidade, e fazendo negociações em seu discurso dada a repetição da conjunção “mas”, uma ideia em oposição a outra.

O sucesso se relaciona a “poder ajudar minha mãe, poder pagar a luz” e ser “o primeiro a ter ensino superior na família”. Erica também afirma ter “muito sucesso”, mas ainda não totalmente demonstrado, pois um outro, “o mercado de trabalho”, não reconhece seu potencial. Para validar sua opinião a entrevistada recorreu ao uso de outras vozes, “nossa geração”, e caracterizando-os como “insatisfeitos”, deslocando a responsabilidade do mercado de trabalho para os jovens dessa geração,

que se sentem pouco reconhecidos. Entretanto, verifica-se também um comparativo com padrões sociais de sucesso que, necessariamente, não são compactuados por alguns, como afirmou Daniela “não posso dizer que sou suuuper bem sucedida (...) mas eu to bem confortável assim”; a partir desse relato, questionou-se o que ela entendia por “bem sucedida”:

Daniela: Super bem sucedida assim eu digo, porque **tem bastante gente da minha idade que é muito mais assim nessa...agilizado, muito mais apressado com as coisas**, e já em função de coordenação, de gerência...eu to em função de analista **ainda**.

A entrevistada define uma pessoa bem sucedida como pessoa “agilizada, apressada”, algo com o que ela não se identifica, e se posiciona no discurso enquanto atrasada perante aos outros ao fazer uso do advérbio “ainda” no trecho “eu to em função de analista ainda”. A palavra “apressada”, que remete a uma relação com o tempo, também aparece em outros extratos, como segue abaixo:

Jonas: Então...hoje depois de tudo isso acontecer, do **Bom Aluno ter me dado essa oportunidade de estudar, e dado as ferramentas pra eu chegar onde queria**...ter tido as oportunidades profissionais que eu tive...é...e hoje eu vejo onde eu consegui chegar a sensação é extremamente boa, **me gera uma gratidão enorme pelo PBA**, pela minha família, pelos meus pais...e eu vejo que evolui muito...**cheguei muito antes** do que eu imaginava onde eu gostaria...

Mônica: A minha irmã sofreu muito com isso assim, né, porque a diferença de 7 anos...eu fazia muita coisa quando chegou, até chegar a hora dela fazer vestibular, então quando ela foi fazer vestibular eu já tava até na empresa Y e tal, já tinha passado pelo trainee, já falava inglês, espanhol e um pouco de francês, **já tava na frente anos-luz assim**, então a pressão veio muito em cima dela. E ai eu via minhas priminhas pequenas, todo mundo fala, **a minha priminha é avião assim e todo mundo “ai essa dai vai entrar pro Bom Aluno”**.

Simone: Eu acho que poderia ter sido bom também, mas poderia ter sido mais difícil **ou ter levado mais tempo pra eu me colocar no trabalho**, pra eu ter uma situação profissional mais estável, pra estudar inglês, idiomas que não é algo barato e na educação que a gente tem no Brasil é difícil.

Flávio: Acredito que se não existisse o PBA eu concluiria também o ensino superior, entretanto, talvez com maiores dificuldades... com menos qualificação profissional... muito provavelmente em uma faculdade pior e hoje estaria em um emprego que pudesse **demorar mais** a me proporcionar algumas conquistas.

Julia: (...) não imagino que eu não tivesse conseguido cursar uma faculdade e tal, mas o caminho a trilhar teria sido muito mais tortuoso porque a gente com o auxílio do Bom Aluno conseguiu...é...se graduar no **período normal**.

Ester: (...) acho que as coisas poderiam ter sido mais **lentas**...acho que o Bom Aluno fez as coisas acontecerem **mais rápido**, né, então com 21 anos eu tava formada na faculdade, com a profissão e no mercado de trabalho.

Jonas relaciona sua trajetória e status atual com “as ferramentas” que o Programa lhe deu, pois “eu vejo que evolui muito...”, e produz uma relação entre tempo e espaço, “cheguei muito antes do que eu imaginava onde eu gostaria”, a evolução no sentido de deslocamento de lugar na carreira, “oportunidades profissionais”. Já Mônica, ao avaliar os efeitos do programa em sua vida e na família, utiliza expressões relativas à velocidade como “já tava na frente anos-luz”, ao se comparar a irmã mais nova que não participou do programa, e “minha priminha é um avião (...) vai entrar pro Bom Aluno”, sendo o avião um dos modais de transporte mais velozes que existe. Simone e Flávio, ao falarem sobre como teria sido se não tivessem participado do Programa, utilizaram expressões que passaram a noção de lentidão, como “levar mais tempo” e “demorar mais”, pois, como relatou Julia há um tempo para se graduar, um “período normal”, uma naturalização do que seria esperado de idade para terminar o ensino superior.

De uma infância na escola pública, que é relacionada a um ensino de má qualidade, ao ingresso no Programa, que trouxe possibilidades de melhoria de condições, os entrevistados se viram entre algumas negociações: do tempo destinado aos estudos e ao lazer, de um aparente descompromisso de uma “criança-comum” às responsabilidades que uma criança não-comum assumiu perante o PBA, e até mesmo para assumir o papel de bom aluno, atendendo aos critérios de permanência no Programa. Essas negociações pareciam visar a uma normalização da trajetória, de crianças não-comuns a adultos-comuns, que estudam e se graduam na idade esperada, que ingressam no mundo do trabalho dentro da profissão escolhida logo após a graduação. Ao construírem a imagem do PBA o fazem relacionando-o a um acelerador de trajetórias, comparativamente aos estudantes de sua mesma realidade socioeconômica, e normalizador, em relação àqueles de maior poder aquisitivo, as “crianças-comuns”. Reconhecem o quanto a participação no Programa teve efeitos em suas vidas, seja na velocidade dos acontecimentos ou nos próprios acontecimentos, e desconhecem como tudo teria sido sem o Programa, como se demonstra na sequência.

4.2.1.4. Uma trajetória sem o PBA – “Eu não estaria onde estou hoje”

Falar sobre a trajetória de vida a partir do Programa Bom Aluno constituiu uma grande parte das entrevistas, que tinha como um dos objetivos delinear os efeitos dessa vivência nos discursos dos egressos. Somado isso, pretendeu-se também que os participantes do estudo discursassem sobre como eles imaginavam que seria uma trajetória sem o Programa:

Juliano: Isso é bem simples de responder: eu não estaria onde estou hoje.

Pesquisadora: E acha que estaria onde?

Juliano: Boa pergunta...eu realmente não sei.

O entrevistado foi categórico ao afirmar que não estaria no mesmo lugar, contudo, ao ser indagado sobre que lugar estaria então ocupando, deslocou da certeza, “realmente”, pra incerteza, “não sei”. A certeza dele parece estar na afirmação de que não seria o mesmo lugar, porque essa trajetória parece ter sido única e relacionada ao PBA. Outros participantes dão pistas de possíveis lugares que seriam ocupados:

Flávio: Acredito que se não existisse o PBA eu concluiria também o ensino superior, entretanto, **talvez com maiores dificuldades...** com menos qualificação profissional... muito provavelmente em uma **faculdade pior** e hoje estaria em um **emprego que pudesse demorar mais a me proporcionar algumas conquistas.**

Fred: Toda minha formação, toda não, mas 90% formação...acho que se não fosse o projeto **acho que seria muito mais pobre.**

Mônica: Então...**a gente** até brinca às vezes...ééé meninas...porque assim, a gente até tem às vezes um contato, ou vê no facebook **gente da época, daquela época dos colégios estaduais, e uma galera grávida**, uma galera...risos...ó...**a gente podia tá caixa de mercado lá com 3 filhos lá...**risos...e a gente brinca, mas aquela **brincadeira meio sarcástica** que a gente sabe que pode ser, **a realidade é muito ruim assim do colégio**, sabe, de drogas, de cigarro, de maloqueiro (...)

Jonas: Ia **demorar e obviamente** que conforme fossem transcorrendo os fatos, eventualmente **eu ia ter que cancelar sonhos no meio do caminho.** Então talvez eu acabasse chegando num resultado diferente do que eu cheguei, por mais que a principio, é...me vem à cabeça **que a diferença seria só a velocidade, mas...como eu já comentei, a gente sonha com o que pode sonhar**, e em determinado momento ai sem o Bom Aluno pode ser que eu chegasse à conclusão de que não ia conseguir ser um **homem de negócios**, que é o que eu gostaria no começo lá quando eu era criança. E ai **ia ter que me contentar com alguma outra coisa...**

Ainda que alguns entrevistados tenham denotado dificuldade em imaginar um trajetória sem o PBA, a produção de sentido foi ocorrendo a partir de comparações, vide a utilização do advérbio “pior” ou “bem pior”, como relataram Daniela e Flávio, e o uso do substantivo “pobre”, conforme Fred ao se referir à sua formação sem o Programa. Mônica fez comparações e as classificou como “brincadeiras meio sarcásticas” ao produzir a imagem de uma pessoa com filhos e “caixa de supermercado” e atribuindo isso à “realidade muito ruim do colégio”, uma associação de causa e efeito, uma naturalização. Jonas e Flávio fizeram uso do verbo “demorar”, relacionando à velocidade do percurso, reforçando a ideia apresentada anteriormente do Programa enquanto um acelerador de trajetórias. Jonas foi além ao cogitar a possibilidade de “cancelar sonhos” e se “contentar” com outra coisa, pois a imagem de “homem de negócios” não seria produzida.

Outras naturalizações foram evidenciadas nos trechos a seguir:

Erica: Acho que essa hora eu ia ter uns 3, 4 filhos...risos...ia trabalhar, sei lá...de atendente da padaria, não sei...alguma coisa assim...uma atendente de lotérica. **Porque é a realidade das pessoas que tão lá ainda**, né, onde minha mãe mora, que eu vejo ainda. E é essa vida...e eu não sei se é por falta de oportunidade, é porque o que eu acho hoje, a minha visão é que algumas pessoas, eu acho que **a falta de oportunidade leva as pessoas ao crime, ao mundo das drogas** e é tudo isso.

Julia: Então eu acho que dificilmente eu teria passado no primeiro, segundo...[vestibular] terminando o ensino médio eu já ia ter que começar a trabalhar, **porque isso era assim o processo natural na minha família**.

Daniela: eu não me imagino não tendo participado do projeto, tipo assim, eu não sei o que teria acontecido. Muitas coisas foram eles que orientaram, né, de estudo, do que fazer pra vida, de curso e tal, porque meu pai e minha mãe não sabiam, por exemplo, tipo “ah um curso de inglês”, eles jamais, sabe, me colocariam num curso de inglês porque não sabiam...então...não sei assim o que seria...**acho que ia tá bem pior do que eu to hoje com certeza**.

Erica, Julia e Daniela fizeram referências à família e locais de origem para se situar, reproduzindo os discursos desse outro contexto “porque é a realidade das pessoas que tão lá ainda”, e no caso de Erica evidenciando sua distância desse contexto por meio da pronome “lá”. Julia reproduziu uma naturalização “porque assim era o processo natural na minha família”, mas ao utilizar o verbo no passado “era”, indica que isso pode ter sofrido alterações. E Daniela ao utilizar o pronome “eles” trouxe para a cena o pai e a mãe para denotar um desconhecimento que tinham de uma situação, “eles não sabiam”, referindo-se ao curso de inglês.

Esse não saber sobre a possibilidade de uma trajetória diferente, sem o Programa, pode estar relacionado aos elementos que Juliano demonstra a seguir:

Juliano: (...) **eu jamais teria tido essa visão** de “olha...você tem a opção, a possibilidade de agregar conhecimento pra você em termos de línguas, em termos de conhecimento de cultura, você pode conhecer muitas coisas, você pode ter acesso a muitas coisas, você pode ter acesso a um curso preparatório pra ingressar numa boa faculdade (...)

Ao utilizar o discurso direto, o entrevistado fala sobre uma visão, produzida pelo PBA e depois reproduzida pelos bons alunos, sobre diversas possibilidades, que ele passa a enumerar como “acesso”. Se o PBA produz uma certa visão de mundo e os bons alunos reproduzem e legitimam essa visão, realmente fica difícil olhar com outros olhos, o que denota um efeito de desconhecimento de outras possibilidades. E então para percorrer este terreno desconhecido, os entrevistados recorreram aos discursos produzidos por aqueles que não estão na instituição Programa Bom Aluno, não tem acesso a recursos, mas produzem outras instituições, como a

pobreza, e têm acesso a poucas coisas. Ao recorrerem a esse outro discurso, reproduzem uma outra naturalização, a que relaciona pobreza à criminalidade, que é o recurso a que têm acesso, e que os sonhos, na maioria das vezes, têm a ver com ter dinheiro e acesso a recursos.

4.2.2. IMAGENS DE SI

4.2.2.1. “Ser Bom Aluno é um *modus operandi*”

Uma outra categoria de análise são as imagens de si que se produziram nos discursos dos entrevistados, considerando que a participação no Programa teve vários efeitos em suas vidas e de seus familiares e, evidentemente, na constituição de suas subjetividades. Vale dizer que em tópicos anteriores já foi possível delinear algumas dessas imagens e que, neste em especial, elas serão mais exploradas. E uma das formas de se verificar essas imagens foi nos discursos sobre o que vem a ser um bom aluno:

Erica: eu **nunca** fui boa aluna, eu não acho até hoje...e agora mais ainda quando eu olho a seleção e: “gente, eu **nunca** fui boa aluna, eu tive muita sorte”, porque eu **nunca** fui uma aluna comprometida, **nunca** fui uma aluna dedicada, **nunca** fui uma aluna de estudar e a gente tinha muita cobrança...fazer horário de estudo, fazer planejamento...e eu **nunca** fiz, **nunca** segui (...)

A concepção de bom aluno é construída a partir da resistência ao discurso social de bom aluno e do não reconhecimento desse discurso em si, pois ela “nunca” foi: comprometida, dedicada, que tinha horário de estudo e planejamento, características naturalizadas em um bom aluno. Erica afirmou inclusive que isso persiste até os dias atuais, “eu não acho até hoje”, denotando uma concepção que não sofreu alterações ao longo dos anos. Então se ela não era uma boa aluna, o que ela tinha era “muita sorte”, sorte essa que ganha sentido no extrato abaixo:

Erica: (...) **eu acho que** eu era uma aluna problemática, tanto no PBA quanto na escola, **sempre fui** uma aluna problemática. Então (...) acho que eu tive **muita sorte** de ter continuado no Programa, por ter um **cérebro abençoado** que me fez sempre tirar notas boas **sem esforço** e pra continuar. **Hoje eu sinto falta de não ter feito nada disso**, de não ter criado hábito de estudo, de não ter criado um hábito de sentar num lugar e estudar, eu não consigo fazer isso hoje...sinto muita falta então **eu me arrependo muito** de não ter tido, de não ter me comprometido.

Novamente a concepção de bom aluno é relacionada àquele que tira boas notas e também com aquele que se esforça para tal, porque quando isso não ocorre é porque o “cérebro é

abençoado”, evidenciando habilidades cognitivas. Aqui ela usa uma expressão religiosa, bênção, para explicar um efeito que ocorre a despeito de sua ação: “tirar notas boas sem esforço”, e depois produz um sentimento de culpa por “não ter feito nada disso”, dando a entender que deveria ter feito.

A instituição bom aluno²⁰ vai se construindo nos discursos dos entrevistados e eles foram se subjetivando como tal:

Pesquisadora: E hoje o que você acha que significa ser um Bom Aluno?

Erica: Eu acho que pra mim, até muito tempo, até a época da faculdade talvez, **eu não tinha muita certeza do que era, do que era ser uma pessoa formada**, o que era ter uma formação, até na época da adolescência quando eu tinha...acho que quando eu tava na 8ª série, 7ª série, 8ª série foi pior...que eu ia de manhã... eu ia pra aula, à tarde eu ia ou pro curso X ou pras outras aulas, outras atividades...e eu achava aquilo um saco, eu pensava: “eu não quero fazer inglês, eu não quero falar inglês, eu nunca vou viajar pra fora mesmo”, sabe, e achava isso...**não tinha ideia** do quão o mundo era amplo, do quanta coisa eu tinha pra aproveitar do Programa, **da educação que eles tava me proporcionando**.

Simone: Hoje pra mim **ser um bom aluno significa entender a vida**, ter responsabilidade social, saber as diferenças entre as pessoas, prestar atenção no *background*, na história de cada um.

Mônica: Eu acho que **é um modus operandi, fica aqui a não vai embora nunca mais**, porque acho que eles cobram tanta...tanto perfeccionismo assim, que tipo...e não é nem assim...hoje eu acho que tipo eu via muito a competitividade com os outros, **mas quem colocava isso que era com relação aos outros era eu mesma**, acho que eles pregavam muito o você ser melhor, mas não necessariamente que o outro, **era você ser melhor que você ontem**.

Jonas: (...) o que eu considero um bom aluno **vai além só** dessa questão de desempenho, ta relacionado também a uma questão de engajamento.

Fred: Acho que a **minha personalidade**, minha formação acadêmica, a forma abordar problemas, **tudo teve base**, toda orientação, toda educação que eu tive do Bom Aluno.

A primeira imagem que aparece é a de uma “pessoa formada”, sobre a qual Erica não tinha muita certeza do que era, inclusive se colocando numa posição de resistência frente as atividades

²⁰ Quando se fala “instituição bom aluno” pretende-se relacionar discursos que produzem o ser bom aluno, condição de ingresso e permanência no Programa. Já quando se menciona “instituição Programa Bom Aluno” fala-se do Programa, enquanto uma organização não-governamental que, para além de sua constituição jurídica, também é produzido nos discursos dos egressos.

que compunham essa formação: “ia pra aula (...) e eu achava aquilo um saco”, fazendo depois uso do discurso direto “eu pensava: eu não quero fazer inglês (...) eu nunca vou viajar pra fora mesmo”. Ou seja, apesar de não ter certeza do que era uma pessoa formada, Erica demonstrou que tinha pistas do que isso poderia ser ao relacionar o curso de inglês com “viajar para fora”. No relato da entrevistada é possível relacionar o PBA como uma outra instituição, a escola, a que proporciona educação e uma “pessoa formada” e ir ao exterior.

Já Simone relaciona a ideia de bom aluno a um modo de “entender a vida” e “prestar atenção (...) na história de cada um”, denotando seu posicionamento enquanto sujeito. Já Mônica afirmou categoricamente que ser bom aluno é “um *modus operandi*, que fica aqui e não vai embora nunca”, evidenciando efeitos que se fazem constantes em sua subjetividade. Dessa forma, apesar de o PBA ter como foco as áreas acadêmica e profissional, os efeitos que se fazem ver na constituição de subjetividade dos egressos, como relatou Jonas, “vai além só dessa questão de desempenho”, ampliando a concepção de bom aluno para além das habilidades acadêmicas, ressaltada quando os entrevistados falaram sobre a entrada no Programa e o processo seletivo. Se para entrar no Programa era preciso demonstrar bom desempenho acadêmico e ter algumas carências, a permanência no mesmo produziu outros discursos que trouxeram mais sentidos: bom aluno é “ser melhor hoje do que você ontem”, é “ter engajamento”. Fred também complementa “tudo teve base, toda orientação, toda educação que eu tive do Bom Aluno”, inclusive sua própria “personalidade”, um sujeito que se mostra assujeitado à orientação do Programa e subjetivado pelo mesmo.

O engajamento e a participação social de que falou Jonas compõe mais uma característica do bom aluno:

Jonas: Então...a escolha do curso de Direito foi também pra atacar essa questão de desigualdade social no nosso país. Inicialmente eu achei que ia conseguir resolver o mundo advogando a favor de quem quer que fosse. É...percebi que talvez esse não fosse o meu caminho. Aí entendi que talvez **tentando ser...ser um exemplo**...é...quando eu digo ser um exemplo não quer dizer que eu sou o exemplo ideal, não sou melhor nem pior do que ninguém, **dizer que é possível alguém que teve dificuldades financeiras, enfim, que passou pela realidade da maioria da população**, é...ter uma formação de ensino superior, ter uma casa, ter um carro, uma família, conseguir chegar aonde quiser chegar na vida.

Erica: (...) eu tento ajudar outras pessoas **dando exemplo**, dando conselho, da maneira que eu consigo...em outras áreas, no sentido da educação. E até pequenas coisas que a gente faz, que eu acho que tem a ver, que a gente faz por exemplo de...é...parar na faixa de pedestre, sabe...risos...que é uma coisa que fala de educação no mundo...no nosso Brasil...e que, às vezes, fazendo isso você mostra (...) E dai a minha irmã, que é um pouco mais nova do que eu, ela não participou do PBA, mas conseguiu outras bolsas e tudo, e também conseguiu estudar **porque era esse exemplo** né, que eu fazia. (...). Então acho assim, de forma direta, na minha família relacionada, mas também nos exemplos dos **meus primos que me veem como exemplo**, eu acho que teve bastante transformação.

Mônica: (...) então vira, transforma a família nesse sentido de **virar o espelho** pra que outras pessoas **sigam o teu exemplo**.

À instituição bom aluno é agregada a ideia de “ser um exemplo”, denotando um efeito de subjetivação com o verbo “ser”, que é diferente de dar o exemplo. Ao tornar-se um exemplo, o entrevistado quer mostrar que “é possível alguém que teve dificuldades financeiras, enfim, passou pela realidade da maioria da população (...) conseguir chegar aonde quiser chegar na vida”. Nota-se que aqui ele se identifica à “maioria da população” e espera que seu exemplo sirva a mais pessoas, evidenciando outros interlocutores em seu discurso. Para Erica “dar o exemplo” é mostrar as pessoas que “parar na faixa de pedestre (...) é uma coisa que fala de educação no mundo”, então por meio de suas atitudes, daquilo que ela faz, ela “mostra” um exemplo, mais do que isso, ela quer produzir um efeito seja na irmã ou nos primos, conforme relata. Mônica, da mesma forma, acha que sua trajetória, suas conquistas servem para que outras pessoas “sigam o teu exemplo”, posicionando-se com um sujeito exercendo um poder de influência, de transformação “na família”.

Nota-se então que a instituição bom aluno foi se produzindo nos discursos sobre sua vivência no PBA, sofrendo variações ao longo do tempo, partindo da concepção naturalizada de tirar notas boas e chegando a ideia de “exemplo”, bom cidadão, uma trajetória enquanto exemplo, modelo ou padrão a ser reproduzido, pois foi legitimado com a constatação do sucesso da fórmula, discutido anteriormente nas trajetórias bem sucedidas. Em ambos os casos ficam evidentes os jogos de poder e resistência, e a responsabilização individual que os entrevistados assumiram ao fazer negociações já na infância ao ingressar no Programa, “tive que escolher”; ao cursarem um ensino superior pensando na sobrevivência financeira e em “atacar a questão da injustiça social”, no caso do advogado; e ao se subjetivarem como “exemplo” para outras pessoas.

Além disso, foi possível entrever outros efeitos do PBA, como o produzido por Erica a partir de duas imagens, uma de si e outra do Programa:

Erica: (...) acabou que pra mim o PBA sempre...desde que eu entrei no PBA até hoje, ele era um barbante que tava ali do meu lado, **como se fosse um cachorro amarrado pelo barbante**...e por mais que fosse muito fina essa ligação, que eu pudesse arrebentar ela e...fazendo coisa...**eu me sentia presa ao PBA**...então eu...**eu queria sempre permanecer no PBA porque eu sabia que traria coisas boas pra minha vida, apesar de eu não ter ideia do que era, eu sabia que sim. Então por isso que eu abdiquei das coisas e tudo, e acho que essa relação foi muito forte pras minhas decisões, de não abandonar o PBA, de querer fazer a faculdade particular, de ficar no PBA.**

A imagem do Programa como um “barbante que tava ali do meu lado” e de si mesma “como se fosse um cachorro amarrado pelo barbante” denota uma relação de tensão, de controle ao qual ela

se submeteu, “eu me sentia presa” porque isso “traria coisas boas pra minha vida”, ainda que seu posicionamento fosse ambivalente “apesar de eu não ter ideia do que era, eu sabia que sim”. E mesmo se sentindo presa, denotou um vínculo de outra ordem ao utilizar o verbo “abandonar” o Programa, ora, um cachorro foge ou escapa, o verbo abandonar remete a outra relação, a de quem está no controle. Dessa forma, verifica-se o tensionamento na relação e o deslocamento de posição nesse último trecho, saindo do lugar de obediência cega e ocupando a obediência consentida, de quem possui um determinado grau de controle. Assim se delineiam os efeitos que o Programa produziu na trajetória de vida da entrevistada no movimento de construção de sua subjetividade no discurso: “acho que essa relação foi muito forte pras minhas decisões”.

Essa relação também apareceu no discurso de outros entrevistados:

Mônica: (...) o Bom Aluno **condicionava** muito a gente a pensar mais pra frente. Então primeiro era só lá o vestibular, depois o que que você...como profissional...**era condicionado** até a pensar um pouco mais pra frente (...) se eu sou tão *high performance* é porque é como eu fui **adestrada** pra ser, não teria tido essa **pressão** que me tornou desse jeito.

Julia: Então assim que eu entrei o **meu ritmo alterou** profundamente.

Ester: (...) tive vários amigos que saíram do Bom Aluno durante o processo assim, durante anos de estudos mesmo assim, ou desistiu porque não queriam mais tanta **pegação no pé**.

Daniela: eu estudava assim...direto, direto, direto, direto porque eu tinha um **medo de perder** a bolsa, sabe? Então eu estudei muito...e essas foram minhas maiores dificuldades, as coisas que eu mais lembro.

Juliano: (...) uma coisa que ficou muito marcada é que...na verdade, **você tá sempre buscando conhecimento**, e se não tivesse aquilo lá trás, as **alfinetadazinhas**, “olha, estuda, vá atrás, se forma, procura conhecer, procura entender”, né, eu não poderia conversar sobre isso com meus funcionários hoje (...) lá no subconsciente...isso é o que você acaba carregando.

Uma subjetividade de alguém que se deixa modelar, ou utilizando as expressões ditas pelos entrevistados, marcada pelo condicionamento, adestramento e medo. Ao mesmo tempo, esse sentido se deslocou e se transformou em uma vantagem, como colocou Mônica “se eu sou tão *high performance* é porque eu fui adestrada pra ser”. O verbo adestrar remete ao condicionamento de comportamento, em que se faz associações diretas entre duas ou mais ações, com uma lógica linear de causa e efeito, que parece ser a lógica compartilhada pela entrevistada. Da mesma maneira, Juliano produz uma transformação de significado para a palavra “alfinetadazinhas”, que, apesar de poder remeter à dor, ao fazer uso da palavra no diminutivo e ao colocá-la como condição, “se não tivesse sido aquilo lá trás” para um papel que ele pode desempenhar hoje, “não poderia conversar

com meus funcionários sobre isso”, produz um sentido positivo ao termo, como um mal necessário, por assim dizer.

4.2.2.1. Agente de transformação

Ao falar sobre imagens de si, faz-se necessário também dizer de que maneira a subjetividade se faz perceber nos discursos que a sustentam e quais efeitos são produzidos. Algumas pistas aparecem a seguir:

Simone: Teve...teve um efeito **porque não foi só eu que participei do programa**, toda minha família participou junto comigo. Eu diria que foi uma **conscientização familiar** assim.

Juliano: acho que mexeu mais com **o lado emocional dela**, ela se sentiu uma pessoa mais valorizada quando teve o filho como sendo reconhecido como um bom aluno, um aluno modelo. Acho que esse reconhecimento pra ela que foi maior. (...) **O reconhecimento que ela teve perante os colegas de trabalho**, entre as pessoas que trabalhavam junto com ela, todos perguntavam, todos comentavam “ai e o Ju (...) como é que tá?”, várias pessoas vinham também perguntando como que fazia pra colocar também o filho, né.

Erica: (...) acho que se eu não tivesse, por exemplo, no Programa, e não tivesse eu na faculdade, **ela não sabia** usar o computador, **ela não sabia fazer um monte de coisa** que acaba **eu que fazia pra ela**, então ela escrevia páginas e páginas do texto e eu digitava, formatava, colocava umas coisas. Então eu acho que **teve contribuição disso também pra ela** poder se formar.(...) Então acho assim, de forma direta, na minha família relacionada, mas também nos exemplos dos meus primos que me veem como exemplo, **eu acho que teve bastante transformação**.

Simone e Juliano demonstram que os efeitos do PBA se fizeram ver nos familiares também, sendo que a primeira usa o termo “conscientização familiar”, a produção de um certo tipo de consciência na família. Juliano traz a “lado emocional” da figura materna, relacionando emocional a sentir-se mais valorizada e ter “reconhecimento perante os colegas de trabalho”, pois ele era considerado um “aluno modelo” e então a mãe foi re-conhecida. Erica, da mesma forma, faz o uso do pronome “ela” pra dizer que a mãe “que não sabia fazer muita coisa” também foi afetada pelo programa, que a entrevistada identifica como “contribuição disso”. O que Erica chama de “transformação”, Flávio conceitua como “conhecimento de outras verdades”:

Flávio: Entendo que meus pais, pelo fato de não terem concluído os estudos e serem “pessoas simples”, **tinham tudo** para serem indivíduos **à margem da sociedade**... E também, por este motivo, se eu não tivesse participado do PBA, a probabilidade de eu viver esta “**verdade**” **deles** seria grande... Talvez com pouca ambição de vencer na vida... com tudo sendo muito mais difícil... até com mais

comodismo e aceitação das dificuldades, etc... Acho que pelo fato de haver uma pessoa mais “esclarecida” dentro de casa - eu - e ao mesmo tempo de **estimular a autoconfiança deles** e também **conhecimento de “outras verdades”** no mundo fez com que **eles se tornassem** pessoas mais críticas. O fato de eu seguir em frente, me formar, e sempre querer novas conquistas, **faz com que eles se vejam** mais nesta realidade do que na outra.²¹

O entrevistado produz em seu discurso um paradoxo ao relatar que os pais “tinham tudo”, mas estavam “à margem da sociedade”, parece que tinham o excesso de uma falta. Essa paradoxo também parecia ser a condição vivida por “pessoas simples”, uma imagem relacionada a seus pais e não relacionada a ele, pois ele era uma pessoa “mais esclarecida”. Essa diferença de lugares ocupados é devido às verdades que cada um tinha, “a verdade deles”, que o entrevistado relaciona a “pouca ambição de vencer na vida”, “comodismo” e “aceitação”, denotando uma posição passiva. Flávio, contudo, joga luz nessas verdades, efeito produzido pela palavra “esclarecida”, e configura uma relação de poder ao “estimular a autoconfiança deles” e possibilitar o “conhecimento de outras verdades”. Então de “pessoas simples” os pais passaram a “pessoas mais críticas”, um efeito que ele atribuiu a si mesmo, numa relação causa e efeito, pois “o fato de eu seguir em frente (...) faz com que eles se vejam mais nesta realidade”, um jogo de poder e resistência a partir da reprodução e legitimação de diferentes tipos de verdades.

Outras reproduções foram observadas em mais contextos além do familiar, conforme segue:

Mônica: Faz 1 ano e meio que eu to na [empresa W] e fui promovida, fui fazer uma atividade que tá há 4 anos parada e em que as pessoas ficam “ai eu não quero, é difícil”, cheios de desculpa, então é nisso que eu acho o mais interessante, todo mundo não quer porque acha ruim, acha difícil, acha que não dá e **ai você entra pra fazer a diferença**, se você faz um bom trabalho num negócio assim que ninguém quer é muito melhor e você tem muito mais reconhecimento do que fazer algo que tá todo mundo com brilho nos olhos e quer alcançar, né. Então **eu replico muita coisa que eu via no micro do Bom Aluno e hoje eu vejo no ambiente empresarial se reproduzindo igual**, sabe?

Juliano: Acho que **você instigar nas pessoas** que trabalham junto com você, **a você se tornar uma pessoa que batalhe** para conquistar algo, ter algum retorno, eu acho que por esse [lado]...também tá mudando um pouco, né, porque de nada adianta você ser uma pessoa conformada com aquilo que você tem...(...) e também você não pode ser uma pessoa que fique eternamente se queixando da sua situação, porque se você se queixar, nada vai mudar, você tem que pegar e ter vontade de querer mudar o negócio.

Os entrevistados relataram como suas produções subjetivas se objetivaram no ambiente de trabalho, produzindo novos modos de subjetivação. Mônica falou sobre “fazer a diferença”, que

²¹ As aspas utilizadas neste trechos foram sinalizadas pelo próprio entrevistado.

parece ser não reproduzir e não compactuar do discurso estabelecido em seu local de trabalho, mas sim reproduzir outro discurso, o do PBA: “eu replico muita coisa que eu via no micro do Bom Aluno”, ou seja, fazer a diferença é reproduzir um outro discurso, um efeito de desconhecimento da entrevistada. Juliano utiliza o verbo “instigar” para delinear os efeitos produzidos por seus discursos no ambiente de trabalho. Fez uso recorrente do pronome de tratamento “você”, um sujeito que ora parece se referir ele mesmo e ora às pessoas do trabalho dele, denotando uma mistura entre ele e os outros. Apesar disso, o lugar que Juliano ocupa nesse contexto é o de quem exerce poder, pois (re) produz verdades “de nada adianta você ser uma pessoa conformada” e “se você se queixar, nada vai mudar”, e faz uso de verbos no imperativo “você tem que pegar”. O próprio termo “instigar nas pessoas” denota uma relação de poder e resistência, pois essas pessoas são as “conformadas”.

O que se observa então são efeitos no contexto da família e do trabalho, sendo que o lugar que os entrevistados se atribuem é o de quem produtores desses efeitos, ou melhor, reprodutores, conforme se verifica a seguir:

Juliano: Essa postura que você acaba tendo, **levando** também pra um lado mais social, porque a pessoa melhorando a sua condição, ela não melhora só a condição dela, melhora a condição da família que ela tem, melhora a condição da sociedade que ela tá, melhora tudo! É aquela famosa...**o clichê que a gente tá acostumado**, é uma **bola de neve**, é o **círculo vicioso**, entendeu, uma coisa vai melhorar uma coisa lá do outro lado, que **vai depois voltar pra você**.

O entrevistado se reconhece como reproduzindo discursos ao fazer uso do verbo “levando”, da expressão “círculo vicioso” e “vai depois voltar pra você”, denotando a movimentação do discurso e seus efeitos por onde circula. Remete também à imagem de “bola de neve”, uma ação que vai desenrolando e agregando outras, “melhora a condição da família (...), da sociedade (...) melhora tudo!”, uma naturalização de que a melhoria é uma consequência. Esse discurso é legitimado pelo Programa por meio da imagem de “agentes de transformação” que eles cunham em um de seus objetivos²², conforme se verifica abaixo:

Flávio: Quando entendi o **real propósito** do PBA **eu quis ser o “agente de transformação na sociedade”** e queria muito começar dentro de casa, para depois expandir para os novos alunos.

Fred: Isso é um **compromisso pessoal** que eu tenho.

Flávio afirmou que ser um “agente de transformação” era a verdade do Programa, seu “real propósito”, um entendimento que ele não teve no início, mas que ele denotou ter construído num

²² Um dos objetivos explicitados pelo PBA em sua página oficial na internet é “que os alunos se tornem agentes de transformação de sua situação econômica e da desigualdade social existente no Brasil”.

dado momento ao utilizar o advérbio de tempo “quando”. Esse lugar de agente poderia ser exercido “dentro de casa” e depois expandido “para os novos alunos”, uma reprodução e legitimação de um discurso em diferentes contextos. Discurso, da instituição PBA, que inclusive Fred subjetivou como “compromisso pessoal”, algo que ganhou coro nas falas abaixo:

Jonas: (...) essa **gratidão me gera**, ao mesmo tempo, um sentimento de...é... **necessidade de ajudar** mais gente pra que mais pessoas possam ter essa experiência **que eu julgo seja muito boa pra quem** inicialmente não vislumbra um futuro melhor e você vai ganhando ferramentas e a pessoa pelo esforço dela vai batalhando e chegando onde ela quiser.

Fred: (...) eu quero dar balanceada ai no orçamento e eu quero começar a fazer uma contribuição mensal pro projeto pra **retribuir, entre aspas, tudo o que foi feito por mim**, né...porque eu acho que dá pra gente...separar um pouquinho do que é nosso pra ajudar outras pessoas, e eu acho que o **Bom Aluno é uma forma muito boa de empregar nosso recurso** porque a gente vê essa dificuldade, de mão de obra capacitada.

Daniela: Olha eu acho que **eu peço** muito assim nisso, **eu devia ser** bem mais ativa com isso.

Simone: Tá...então eu acho que eu tenho muita coisa a fazer **ainda**, mas o que eu faço hoje em dia **foi só** ajudar as minhas irmãs a se formarem também.(...) porque mesmo sendo agora bem sucedida, feliz no trabalho, sempre parece que me falta um algo mais, que **eu devia** tá fazendo alguma coisa a mais, sabe, existe esse sentimento, mas eu também não sei definir agora o que fazer.

O sentido de “compromisso pessoal” foi compartilhado por outros entrevistados e associado também a termos como “retribuir” e “necessidade de ajudar”. Fred ao mencionar que pretende retribuir “entre aspas” o que foi feito por ele, sinalizou que essa ação pode ter um efeito diferente do que comumente se entende pelo termo retribuição, ou que pode ser algo difícil de retribuir, quase impagável talvez. Já Daniela e Simone assumiram que o que sentem é relacionado a uma obrigação ao utilizar o verbo dever: “eu devia ser bem mais ativa”, na fala de Daniela, “eu devia tá fazendo alguma coisa a mais”, relatado por Simone. Esta última inclusive mencionou o fato de ter ajudado as irmãs a se formarem, mas diminuiu a relevância de sua atitude ao dizer “foi só” e se mostrando em dívida na frase “eu acho que eu tenho muita coisa a fazer ainda”. Dessa forma, percebe-se de que modo foi subjetivado a instituição “agente de transformação”, produzida e sustentada pelos discursos do Programa, ou seja, subjetivaram-se como agentes de transformação que, para tanto, também foram transformados.

5. DISCUSSÃO

A construção deste estudo se deu a partir de várias perguntas que a pesquisadora fazia a si mesma e da busca por respostas e “verdades”. Contudo, a escolha pelo método da Análise Institucional do Discurso produziu uma mudança de concepção ao fazer repensar o conceito de verdade. Repensar esse conceito fez também rever minhas perguntas, me reposicionar no meu próprio discurso, passando a me considerar não como um sujeito alheio, exterior ao processo de pesquisa, mas como a produtora mesma da pesquisa. O método, diferente de outros, também não pressupõe hipóteses, tendo em vista que os sentidos são produzidos durante o fazer da investigação, ou seja, não se realiza uma “verificação da verdade na realidade”, mas sim o modo com essas verdades são construídas, reproduzidas, legitimadas e causam efeitos na subjetividade de quem as enuncia. É por essa razão que as imagens de si ganharam enlevo neste estudo.

Então, partindo do pressuposto de que o discurso é ato e que produz a subjetividade, de que não existe sujeito fora do discurso, desenhou-se a seguinte pergunta de pesquisa: *que relações e imagens de si se produzem no discurso dos egressos entre o Programa Bom Aluno e suas trajetórias de vida?* Com esta pergunta, pretendia-se atingir alguns objetivos, ou melhor, delineamentos nas formações discursivas que pudessem nos levar a algumas reflexões e discussões. Os objetivos foram: analisar os discursos dos egressos do PBA e neles as relações que se produziam entre sua trajetória de vida e vivência no Programa; identificar quais imagens os egressos produziram de si mesmos e do Programa; quais efeitos atribuíram ao Programa em relação ao seu status atual e de suas famílias de origem; e que sentidos atribuíram à trajetória imaginada sem a participação no Programa. Cada um dos objetivos serviu como um guia para a análise do que foi produzido nas entrevistas, sendo que cada um deles necessariamente operou “cortes que fazem pensar”, conforme elucidou Guirado. Considerando isso, faz-se necessário dizer que o material produzido nas entrevistas, e também na pesquisa quantitativa, foi muito além do que esse estudo pretendeu investigar, houve muita riqueza nas produções de sentidos, haveria muito mais material para ser analisado, sem dúvida, se não fosse o recorte operado. Mas justamente por causa desse recorte se tornou possível pensar em alguns temas para discussão, considerando principalmente as regularidades discursivas dos entrevistados e as imagens de si que se fizeram ver no processo.

Um dos principais interesses desse trabalho, explicitado inclusive no título do mesmo, foram as relações entre as trajetórias de vida dos egressos e o Programa. Essas relações foram permeadas por naturalizações como “(...) tendo educação, tendo formação, uma vida melhor é consequência”,

dito pelo entrevistado Fred, mas compartilhada por praticamente todos os outros participantes. A própria instituição Programa Bom Aluno é fundada e sustentada com base nessa “verdade”, que é uma naturalização que foi se produzindo ao longo do processo histórico e ganhou ainda mais legitimidade com a teoria econômica da educação. (SCHULTZ, 1971).

Os egressos nasceram entre as décadas de 80 e 90, estando na faixa dos 22 aos 35 anos, conforme demonstrado no levantamento quantitativo, ou seja, cresceram numa trama discursiva que legitimava essa concepção de desenvolvimento pessoal e social. Era o discurso oficial do país, recém ingresso numa democracia e aberto ao mercado econômico global e que, nesse contexto, passou a entender que precisava se tornar mais competitivo, numa clara relação de poder e resistência frente a outros países. Nisso foram se constituindo os sujeitos dessa época, concebidos como capital humano, portadores de um tipo de valor que poderia ser utilizado para troca: a força de trabalho em troca do salário, por exemplo. Acontece que com a abertura para o mercado internacional o país começou a entrar também na trama discursiva desses locais, nos jogos de poder produzidos nessas relações econômicas e também culturais. O Brasil, um país jovem, ocupava então um lugar de resistência que passou a reproduzir esses discursos e a produzir cidadãos subjetivados com essa verdade: estudos levam ao trabalho, que leva à melhoria das condições de vida, que leva ao desenvolvimento do país. E esse é um dos discursos do PBA “que os alunos se tornem agentes de transformação de sua situação econômica e da desigualdade social existente no Brasil”.

Dessa forma, a trajetória dos egressos dentro do Programa é considerada um sucesso, conforme mencionado pelos participantes da pesquisa quantitativa (vide gráfico 18), podendo esse sucesso ser entendido como a validação daquela ideia, a legitimação da verdade. E então a relação que eles estabeleceram hoje com o PBA pode ser percebida nas palavras “gratidão”, proferida por muitos, mas também pela dívida, dada a repetição do verbo “dever”, e suas contrações, nos discursos, conforme segue: “tudo o que eu sou hoje *devo* ao projeto”, dito por Daniela. Essas relações produzidas evidenciam como as subjetividades dos entrevistados foram se delineando ao longo da entrevistas; interessante notar, por exemplo, que no momento em que a pesquisadora indagou por que eles achavam que tinham sido selecionados pelo Programa, muitos afirmaram não saber ou terem dúvidas, eles dissociaram a imagem de um bom aluno - aquele que estuda, é disciplinado e tira boas notas - de si mesmos, como relatou Erica: “eu nunca fui uma boa aluna”, ou Mônica que se situou entre um “risco e uma aposta”, talvez num posicionamento de resistência. Essa imagem de bom aluno relacionada às habilidades cognitivas e à disciplina dos corpos, conforme elucidou Foucault, historicamente não era relacionada a jovens pobres porque, segundo Tommasi, “a representação comum dos jovens, e especificamente dos jovens pobres, em nossa sociedade, é ainda uma imagem renovada da “classe intermediária problemática”, ou seja, a ideia de

risco, mencionada por Mônica, reproduz os discursos sobre a juventude no nosso país, conforme continua a autora: “antes mesmo de existir enquanto categoria social, essa faixa populacional existia enquanto problema social”. (TOMMASI, 2014, p. 291).

Antes de entrarem no Programa Bom Aluno os egressos deveriam ser bons alunos, mesmo ainda hoje não se reconhecendo como tal. Mas também antes de serem bons alunos eles deveriam ser jovens entre o risco e o potencial, a juventude pobre enquanto categoria e problema social, conforme relatou Jonas “com dificuldade as contas fechavam no final do mês”. Dados quantitativos ajudaram a embasar esse discurso ao constatar que os pais desses jovens possuem baixa escolaridade até os dias atuais: 35,8% das mães e 21,2% dos pais têm o ensino fundamental incompleto. Ou seja, advindos de famílias com baixa escolaridade e com dificuldades financeiras esses egressos se subjetivaram e produziram imagens de si percebidos no discursos como “esforço, dedicação e luta”, reconhecendo em sua origem socioeconômica o caminho destinado a quem pretende ascender socialmente. Flavio afirmou:

Às vezes imaginava que tudo o que eu esperava aconteceria rapidamente... mas, na vida real nada vem de graça, precisamos batalhar para termos uma carreira de destaque, ganharmos uma remuneração que achamos justa, termos algumas conquistas financeiras... Só que esta batalha leva tempo e precisa de bastante dedicação.

O entrevistado fez uso do substantivo *batalha* para se referir a sua carreira, demonstrando que sua “dedicação”, pura e isoladamente, não era suficiente, pois era preciso batalhar, entrar em confronto. A batalha a que se referiu Flavio dialogou com o discurso de Mônica sobre a “sensação de competitividade”, que ela afirmou primeiro ser entre os participantes do Programa, e depois dela com ela mesma, uma superação diária, uma batalha consigo mesmo, ter que renunciar a fazer apostas. E aqui remete-se novamente ao discurso da teoria econômica da educação, que depositou no sujeito sua responsabilidade por sua inserção social e profissional, fazendo da educação um valor econômico essencial para o desenvolvimento. (MÉSZAROS, 2008). Quando a responsabilização pelo próprio desenvolvimento é entendida como individual, cria-se então uma arena de competição, em que vence quem se esforçar mais e chegar mais rápido. Talvez por essa razão a velocidade apareça inúmeras vezes nos discursos dos entrevistados e a imagem produzida do Programa Bom Aluno seja a de um acelerador, ou normalizador, de trajetórias.

O ser bom aluno para eles hoje também não está relacionado a tirar boas notas e ter boa conduta, e sim a ser um “exemplo” para os outros, deslocando então essa imagem do âmbito intelectual para o âmbito moral: é ser um bom cidadão, parar o carro para o pedestre, conforme disse Erica, e incentivar, quem sabe, os funcionários da empresa, por meio do próprio exemplo, a serem pessoas batalhadoras e inconformadas, como afirmou Juliano. Uma conduta moral a ser

adotada na vida e reproduzida por sujeitos que “ainda” não a praticam, ou seja, o exercício do poder por sujeitos que agora se consideram aptos a exercê-lo. O que se observou então foi uma subjetividade que transitou entre imagens como crianças que não eram comuns, pois tinham muita responsabilidade, “moleque que sonhava em ser jogador de futebol, como todo menino”, esforçados, “risco”, “aposta” e “exemplo”, o modelo a ser seguido. Considerando isso, é inegável reconhecer os efeitos na subjetividade e condições de vida dos participantes; conforme afirmou Novaes (2006) “a existência desses projetos em zonas de maior vulnerabilidade social faz ampliar o campo de negociação com a realidade”, diria mais: a participação nessa iniciativa social produziu discursos e imagens de si que permitiram entrever o reposicionamento dos entrevistados numa dada trama discursiva, e o lugar que agora se permitem ocupar nas relações de poder.

Um dos lugares sociais que se atribuíram também foi o de “agente de transformação”, como se observou no relato de Flávio “quando entendi o real propósito do PBA eu quis ser o agente de transformação na sociedade”. Essa transformação se configurou no discurso dos entrevistados como o acesso a recursos e oportunidades: uma boa formação educacional, um curso de idiomas, uma viagem internacional, um bom trabalho, entre outros. Acesso que foi liberado a eles e também aos seus familiares, como se percebeu por meio de Simone em sua fala sobre, “conscientização familiar”; por Juliano sobre “reconhecimento dos colegas de trabalho” a respeito de sua mãe, e por Flávio ao mencionar que os pais puderam também “conhecer outras verdades”. Transformação enquanto uma mudança de status social, enquanto a entrada em uma outra comunidade discursiva: a daqueles que já gozavam do acesso a esses recursos. Uma transformação relacionada a um reposicionamento do sujeito, a um modo de subjetivar-se a partir de outros discursos. Como dito anteriormente, sujeito esse que agora reproduz discursos sobre esforço e meritocracia, tensiona, quer “fazer a diferença”. E então pode-se refletir sobre até que ponto essa transformação realmente foi além e o quanto foi uma re-produção, repetição de algo já existente e até então inacessível, como bem atentou Tommasi “uma coisa é ter como objetivo o desenvolvimento social, pressupondo avançar no caminho do progresso dentro do quadro da ordem econômica e social estabelecida, outra coisa é visar a transformação social, econômica e política.” (TOMMASI, 2004, p.8)

A partir dessa provocação feita pela autora, faz-se necessário pensar sobre qual sentido pode ser atribuído à transformação social nos discursos dos entrevistados. Ao considerar uma dada condição socioeconômica, como se encontravam os participantes antes de ingressarem no PBA, em situação de pobreza e desfavorecimento social, e ao fazer a comparação com a situação atual, em que agora 100% dos participantes da pesquisa quantitativa estavam com formação em nível superior, 94% se encontram empregados, 67,2% estavam relacionados a uma pós graduação, 44,1% com posse de imóvel e 47% com experiências internacionais (conforme gráficos da fase

quantitativa), se torna possível pensar numa mudança de condições. Principalmente quando alguns dos entrevistados fizeram um exercício de comparação com aqueles pares que não participaram do PBA e que hoje estariam trabalhando em caixas de supermercados, lotéricas e com vários filhos, numa alusão a uma condição socioeconômica comparativamente desfavorável. Ou ainda, quando se realiza uma naturalização, conforme denotou a entrevistada Erica, sobre envolvimento de pessoas pobres com a criminalidade e as drogas por falta de oportunidades, legitimando a ideia de que para evitar essas situações seria necessário ter acesso a determinados tipos de recursos ou, como alguns entrevistados chamam, “oportunidades”.

Uma boa formação acadêmica seria uma dessas oportunidades que estão acessíveis a somente uma camada da população, pois, nas escolas públicas, onde está a maior parte dos estudantes brasileiros, a formação é deficitária, conforme reconhece e legitima o PBA ao inserir seus participantes em colégios particulares no ensino médio e superior, pois essas instituições privadas proveriam uma educação de qualidade superior à escola pública, por exemplo. Então, enquanto o acesso à educação/escola pública é um direito, o ingresso numa escola privada/formação de qualidade é um “privilégio”, conforme mencionaram alguns entrevistados. Foi aceita e legitimada uma verdade historicamente construída, a cisão entre educação e qualidade da formação, e em consequência, o que vem a ser do campo dos direitos garantidos por lei e o que faz parte dos privilégios; e mais ainda, quais seriam os critérios para estabelecer quem seriam esses privilegiados. Vale lembrar que o acesso universal à educação só foi garantido por lei na Constituição de 1988, sendo um processo ainda recente e repleto de desafios para a administração pública, pois “a desigualdade educacional é um legado histórico e ainda uma marca do país. Desse modo, inclusão e qualidade devem andar juntas no campo da educação”. (ABRÚCIO, SIMIELLI, 2015, p. 19)

Mesmo com a ampliação da cobertura de ensino formal nas últimas décadas, também dizem os autores, “em relação à qualidade do ensino, os indicadores de desempenho dos alunos não têm tido melhoras significativas, resultando numa situação de quase estagnação”, ou seja, se a universalização do ensino é recente e tem tido progressos, o mesmo não se pode afirmar sobre a qualidade da educação ofertada. (ABRÚCIO, SIMIELLI, 2015, p.18) Ao reconhecer esse quadro de desigualdade, uma iniciativa social como o PBA, bem como várias outras semelhantes, estabeleceu alguns critérios para auxiliar alguns estudantes, a quem confeririam oportunidades melhores de formação, as condições para a transformação social. Assim, aos egressos do PBA, portadores dos critérios estabelecidos para essas oportunidades, privilegiados pela formação de qualidade, a mudança de condições de vida foi garantida e é perceptível. Claro que se pode considerar também a extensão dos benefícios e mudanças para seus familiares mais próximos, como relatado nas entrevistas. Desenhou-se um quadro de transformação social circunscrito a um grupo selecionado e

que recebeu acompanhamento durante muitos anos. Transformação que foi relacionada ao acesso a uma boa formação educacional, enriquecida com cursos complementares; o reconhecimento de familiares, pares e colegas de trabalho; o conhecimento de “outras verdades” para além do futuro destinado a jovens pobres; a entrada em uma outra comunidade discursiva, que relacionava jovens a potencial, e o reposicionamento do sujeito nas tramas discursivas.

Para proceder a essas transformações, se mantendo dentro desse quadro de oportunidades, os egressos tiveram de apostar no PBA, em seus discursos de um futuro próspero com melhores condições de vida, apesar de desconhecerem exatamente o que era a proposta ante o ingresso. Uma aposta que pressupunha “jogar com as regras do jogo”, conforme mencionou a entrevistada Mônica, ou também o assemelhar-se a um “cachorro no barbante”, segundo Erica, ambas imagens denotaram uma relação de controle existente entre egressos e PBA, os tensionamentos existentes nos discursos. Para se manter no Programa foi necessário proceder a negociações e renúncias, do tempo dedicado ao lazer, por exemplo, e da assunção de responsabilidades que não eram destinadas às “crianças-comuns” (as que tinham condições socioeconômicas mais favoráveis). Interessante notar que até mesmo a própria imagem que alguns entrevistados faziam de si ao ingressar no PBA foi sendo transformada, pois apesar de entrarem no Programa Bom Aluno, alguns não se reconheciam como bom aluno, da concepção relacionada a habilidades cognitivas e boa conduta. Ou seja, uma série de negociações que alguns fizeram consigo mesmos para permanecerem no Programa e se tornarem, de fato, bons alunos e serem merecedores daquelas oportunidades e privilégios. O acesso a esse universo de possibilidades demandou dos egressos o assujeitamento aos discursos do Programa sobre esforço, dedicação, responsabilidade e comprometimento com a vida acadêmica e profissional. Discursos esses que não foram inventados pelo PBA, mas sim reproduzidos a partir de uma certa lógica neoliberal do mundo empresarial sobre produtividade, mérito e recompensas.

Vale dizer que a reprodução desses discursos é sustentada inclusive pela própria produção acadêmica sobre organizações do terceiro setor, pois grande parte da bibliografia advém do campo da administração, relacionando a eficácia dessas organizações à necessidade de adoção de técnicas de “gestão de ponta”, isto é, como conduzir os negócios sociais seguindo ferramentas de gestão que garantam a eficácia do negócio, que tragam resultados à organização e, em última análise, que justifique o dispêndio do dinheiro. Essa preocupação com a eficácia do negócio é justificada pela própria história de desenvolvimento desse setor, conforme segue:

Na década de noventa, o terceiro setor surge como portador de uma nova e grande promessa: a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da

cidadania, a humanização do capitalismo e, se possível, a superação da pobreza. Uma promessa realizada através de atos simples e fórmulas antigas, como o voluntariado e filantropia, revestidas de uma roupagem mais empresarial. Promete-nos, implicitamente, um mundo onde são deixados para trás os antagonismos e conflitos entre classes e, se quisermos acreditar, promete-nos muito mais. (FALCONER, 1999, p.3)

Enquanto portador de uma promessa, o terceiro setor, as suas organizações necessitavam dar provas de como podiam proceder a essa renovação do espaço público e de como ajudariam a romper com o ciclo da pobreza, e foi por meio dessa “roupagem empresarial”, que pode ser entendida com as modernas técnicas de gestão, que passaram a conduzir seus negócios, reproduzindo os discursos, outrora destinados somente ao proletariado, sobre produtividade e meritocracia. Assim, o que se percebeu nas falas dos entrevistados foi uma subjetividade marcada pelo discurso de competitividade, ora com os outros bons alunos e ora consigo mesmo. Uma corrida, disputa pela conquista e concretização da sonhada transformação social. Esse discurso, reproduzido pelo PBA e pelos egressos, mas não exclusivamente por eles, denuncia como o papel das organizações do terceiro setor foi sendo modificado e, ao mesmo tempo, foi modificando a relação entre os cidadãos em situações socioeconômicas desfavoráveis e o Estado:

O que era de responsabilidade do conjunto da sociedade passa a ser de (auto)responsabilidade dos próprios sujeitos afetados pela “questão social”; o que era sustentado pelo princípio da solidariedade universal passa a ser sustentado pela solidariedade individual, micro; o que era desenvolvido pelo aparelho do Estado passa agora a ser implementado no espaço local, o que era constitutivo de direito passa a ser atividade voluntária, fortuita, concessão, filantropia. (MONTAÑO, 2002, p. 62)

Ou seja, sujeitos subjetivados pela autorresponsabilidade pela sua melhoria de condições de vida, denotados nos discursos sobre esforço, dedicação e negociações; discursos que demonstram o desconhecimento do que deveria ser o papel do Estado e o princípio da solidariedade universal, que se fez notar pela legitimação da verdade sobre escolas públicas serem de má qualidade e a valorização de escolas privadas, por exemplo, mas, principalmente, quando se construiu a naturalização, demonstrada por Montañó, do que deveria ser constitutivo de direito, mas passou para o campo da atividade voluntária e filantrópica; uma naturalização que gerou efeitos de gratidão e dívida moral nos entrevistados. Entende-se, é claro, que quando alguns participantes falaram sobre sentir uma “gratidão enorme” pelo Programa isso é devido à compreensão de que uma instituição mantida com recursos privados, de origem empresarial, necessariamente não teria o papel de prover essas oportunidades de melhoria de vida: se o PBA o fez foi sem a obrigação legal de o fazer, daí decorre a gratidão. E a dívida pode ser paga quando o beneficiado se torna o agente de

transformação social, quando ele retribuiu, em forma de trabalho voluntário e/ou doações financeiras, a ajuda recebida. Formas de retribuição da dívida foram exemplificadas pelos entrevistados: ser um bom cidadão, um bom empregado ou empregador, ajudar outros bons alunos do PBA. Dai remete-se à outra provocação: “o terceiro setor da sociedade teria o objetivo de apaziguamento político diante do aumento das desigualdades sociais, sob a égide das políticas neoliberais ou, realmente, busca integrar os excluídos na vida social e política?” (SILVA, 2001, p. 89)

Pode-se pensar que a partir da integração dessa parcela da população economicamente desfavorecida, os excluídos, à vida social e política produzida pelas elites, o tal “universo” de oportunidades, produziu-se um certo apaziguamento das tensões decorrentes das desigualdades sociais, havendo o deslocamento para um sentimento de gratidão a uma instituição não-governamental. Pode-se pensar também que aqueles que são gratos tendem a retribuir o que receberam, reproduzindo o modelo que deu certo: “acho que você instigar nas pessoas que trabalham junto com você, a você se tornar uma pessoa que batalhe para conquistar algo”, discurso produzido por Juliano sobre ser agente de transformação social. Atenta-se para a utilização dos verbos “instigar” e “conquistar” que dão um entendimento de que as outras pessoas, ainda excluídas, precisam ser estimuladas a conquistar coisas que ainda não tem, sendo que “instigar” pressupõe uma acomodação do outro, e “conquistar”, um merecimento.

Assim, o que se observou foi uma certa contradição: um desejo de mudança significativa com a perpetuação do que já existe, isto é, uma reprodução de discursos que ajudam a manter o *status quo* de um funcionamento de sociedade que continua produzindo pobreza, continua sendo excludente e impondo critérios e escolhendo pessoas merecedoras de uma ascensão social. Evidentemente que todos os egressos do PBA conseguiram, e reconhecem que conseguiram, ascender socialmente quando passaram a jogar as regras do jogo. E isso pode ser considerada uma transformação social com lastro em suas trajetórias. Contudo, a partir do processo de reflexão desse estudo, pensa-se que ainda configura um desafio para a instituição PBA, e para seus egressos, tornar essa iniciativa social, com tantos jovens em potencial, um local de transformação das regras do jogo, ou do próprio jogo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trajetórias de vida sempre foram objeto de interesse desta psicóloga pesquisadora, pois a compreensão de como os caminhos vão se constituindo, de como se processam as escolhas, dos sentimentos envolvidos em negociações e renúncias e, principalmente, do sentido atribuído pelo sujeito a sua própria história é de uma riqueza imensurável. O próprio fazer da Psicologia é fundamentado nisso: a escuta, a observação, a compreensão do sujeito e de como vai produzindo significados, estabelecendo laços, relações ao longo da vida. A riqueza a que me refiro, entendida com abundância e diversidade, se dá nos discursos e os sentidos por eles produzidos. Discursos que algumas vezes são compartilhados/reproduzidos por outros sujeitos, ganham coro de outras vozes, se repetem e legitimam instituições, e que também permitem ver a singularidade de cada sujeito enunciativo. Digo isso porque tenho certeza de que essa pesquisa não seria exatamente a mesma se fossem outros os entrevistados e participantes do questionários. Reconheço a singularidade dos respondentes, nos seus modos de dizer e, também daqui, já sinalizo as limitações desse estudo.

Produzido a partir de pesquisa quantitativa e qualitativa, e sem pretensões totalizantes, esta pesquisa delimitou seu campo de atuação a um programa social, o PBA, e mais: aos egressos desse Programa, não a todos os participantes, antigos e atuais. Com isso, deu-se o corte populacional: 145 egressos, que eram os contatos à disposição do Programa no momento da coleta de dados. A opção por pesquisar os egressos se deu a partir do entendimento de que os participantes que já passaram por uma dada experiência poderiam falar dela do início ao “fim”, ou seja, até o término da graduação. E fui além: estabeleci como critério para as entrevistas o fato de estarem graduados há no mínimo três anos, como forma de uma suposta garantia de distanciamento da experiência. Digo suposta porque à medida em que os entrevistados foram dizendo de suas trajetórias, aquilo não pertencia ao passado, os fatos sim, mas a produção de sentidos se dava no momento mesmo da entrevista. Isso equivale a dizer que se elas fossem realizadas hoje, ou daqui uns anos, as produções poderiam não ser as mesmas.

Esse é um entendimento preconizado pelo referencial metodológico adotado, a AID, que concebe o discurso como um dispositivo que produz, reproduz, legitima e subverte posições e lugares sociais num dado momento histórico. A construção de trajetórias se deu nos discursos produzidos nas entrevistas e no momento de responder ao questionário. A atribuição de sentidos foi feita pelos entrevistados, mas também pela pesquisadora no momento da análise de todo o material, não por outra razão o capítulo dos resultados qualitativos foi intitulado “os discursos e uma *possível* análise”, já sinalizando a particularidade do olhar e compreensão daquela.

Acredita-se ter sido uma escolha metodológica acertada, se consideramos por acerto o fato de todos os objetivos propostos terem sido alcançados e, principalmente, por terem aberto outras perguntas a esta pesquisadora, discursos que me levaram a outros discursos. Uma das questões levantadas foi apresentada no final da discussão, sobre como a reprodução de discursos vai legitimando um *status quo* de sociedade, e não necessariamente, a transformação social, entendida como quebra do ciclo de produção da pobreza para todos os cidadãos, e como seria possível fazer isso. Esse questionamento em parte decorre do próprio discurso mais recente da Psicologia no Brasil, que constitui esta psicóloga, o qual traz um apelo para a atuação político social do psicólogo para promover e facilitar transformações sociais.

Além dos discursos da Psicologia, a construção desse trabalho se deu a partir de outras disciplinas, como a Sociologia, Economia e Administração. Importante registrar que estudos sobre essa temática são mais abundantes na Administração, que trata mais da emergência do chamado Terceiro Setor e os discursos que o sustenta, como os modos para montar e gerir uma organização sem fins lucrativos de forma a garantir a promessa de transformação social. As outras disciplinas, em especial a Sociologia e Psicologia, vieram produzir um contraponto crítico ao discursarem para além da gestão do negócio, tomando o sujeito no discurso. A Psicologia joga luz sobre as práticas educativas de programas sociais ao dar destaque aos discursos dos próprios participantes dessas iniciativas, e foi a partir daí que as trajetórias individuais no PBA ganharam enlevo. Ao ampliar a lente para as imagens de si, a subjetividade produzida nas entrevistas, as relações produzidas entre o Programa e a construção da trajetória, pode-se perceber os efeitos dessas práticas educativas em longo prazo. Percebeu-se a reprodução de discursos, o desconhecimento dos processos históricos da produção da pobreza ao relacionarem a sua saída à responsabilização individual, a características pessoais, como esforço e dedicação e reiterar o acesso restrito ao que chamam de “privilégios”. Dai produziu-se um certo conceito de transformação social, circunscrito a uma mudança de condições de vida no âmbito particular e dos familiares, a mudança de status socioeconômico numa sociedade em que ainda é possível se comparar aos pares e ver o quanto participar de um Programa fez a diferença em sua vida, e o quanto não ser privilegiado ainda “leva” a caminhos desfavoráveis. Aqui produz-se um paradoxo: a existência ainda de “não privilegiados” justifica a continuidade de programas sociais, mas mais do que isso: quando se constata os efeitos desses programas na ascensão social de seus participantes, como ocorreu nesse estudo, legitima-se a ideia de que é por esse caminho que se deve continuar.

Trajетórias bem sucedidas, permeadas por negociações, que produziram diversas imagens de si pelos entrevistados, denotando os efeitos sobre a subjetividade, e o que poderia também ser considerado como os resultados do PBA sobre suas apostas. Acredita-se que outros estudos podem

somar a essa análise ao incluir, por exemplo, uma maior número de entrevistados e participantes, ao abarcar outros programas sociais semelhantes ao PBA, ou a fazer comparações com aqueles bons alunos que, por alguma razão, não finalizaram o Programa, foram desligados ou pediram desligamento. Seria interessante saber como os desistentes e desligados estão em comparação àqueles que se formaram. Assim, reconhece-se o que foi possível pensar a partir do corte delineado e, ao mesmo tempo, mostra-se outras tantas possibilidades de estudo que este campo social aponta, bem como os desafios que ainda se fazem presentes.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W., BRANCO, P. P. M. (orgs). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M. (org.) **Gangues, galeras, chegados e rappers. Juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ABRÚCIO, F.L., SIMIELLI, L. **Contexto da Educação Brasileira**. In: Cenários Transformadores para a Educação no Brasil. Instituto REOS, 2005. Disponível em: <http://cenarioseducacao2032.org.br/wp-content/uploads/Educacao_RelatorioDigital2.pdf> Acesso em: 20 mar 2016.

ALMEIDA, M. I. M., EUGENIO, F. (orgs). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARREIRA, C. (org.) **Ligado na galera. Juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza**. Brasília: UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000142.pdf>> Acesso em: 27 mai 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 15 set 2014.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 ago 2013. Institui o **Estatuto da Juventude** e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 17 set 2014

CALEGARE, M.G.A. **A transformação social no discurso de uma organização do Terceiro Setor.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M., LEON, A. **Juventude: tempo presente ou tempo futuro? Dilemas em propostas de políticas de juventudes** – São Paulo: GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, 2007.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e Caribe. **Panorama Social da América Latina, Síntese, 2014.** Nações Unidas: Santiago, Chile, 2014. Disponível em: <<http://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/37706-panorama-social-da-america-latina-2014-sintese>> Acesso em: 01 mar 2016.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração.** Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1999.

COUTINHO, R. B. G.; MACEDO-SOARES, T. D. V. A.; SILVA, J. R. G. **Projetos sociais de empresas no Brasil: arcabouço conceitual para pesquisas empíricas e análises gerenciais.** RAP, Rio de Janeiro, 40 (5), set./out., 2006, p. 763-787.

DIÓRIO, Z. M., GOMIDE, P. I. C. **Ascensão escolar e profissionalização de bons alunos de baixa renda: avaliação de um programa brasileiro.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17 (3), p. 359-366.

DINIZ, D. N. **O Programa Bom Aluno: o bom desempenho de alunos oriundos de meios populares.** Cadernos ANPAE n° 4 - 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/102.pdf> - Acesso em: 31 mar 2015

FALCONER, A.P. **A promessa do Terceiro Setor: um estudo sobre o papel das organizações sem fins lucrativos e do seu campo de gestão.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, SP, 1999.

FÁVERO, O. (org.) **Juventude e Contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, 2007.

FEDATO, M.C.L. **Responsabilidade social corporativa: benefício social ou vantagem competitiva?** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia e Ciências Contábeis, Universidade de São Paulo, SP, 2005.

FISCHER, R. M. **O Desafio da colaboração.** São Paulo: Gente, 2002.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** 3 Ed. Rio de Janeiro: NAU Ed, 1973/2003.

GIFE – Grupo de Instituições, Fundações e Empresas. **Marco Legal do Terceiro Setor.** Disponível em: <http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/16/MARCOLEGAL_site.pdf> - Acesso em: 08 out. 2013.

GUIRADO, M. **Vértices da Psicologia Clínica.** Psicologia USP, 1997, 1 (8), p.143-155.

GUIRADO, M. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GUIRADO, M. **Instituições e relações afetivas: o vínculo com o abandono.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GUIRADO, M.; LERNER, R. **Psicologia, Pesquisa e Clínica: Por uma Análise Institucional do Discurso.** São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2013.** Série Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica. IBGE: Rio de Janeiro, 2013.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Anuário Estatístico da população do Paraná.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/index.php?pg_conteudo=1&cod_conteudo=1> Acesso em: 02 fev 2015

KISCHNER, A. M., GOMES, E. R.,CAPPELIN, P. **Empresa, Empresários e Globalização**. Rio de Janeiro: Ed. FAPERJ, 2002.

KLIX, T. **Projeto Canadense faz jovem romper o ciclo da pobreza**. Disponível em: <http://porvir.org/porfazer/projeto-canadense-faz-jovem-romper-ciclo-da-pobreza/20131002>. Acesso em: 02 out. 2013.

MACEDO, S., ELIAS, B. **A questão da idade no Estatuto da Juventude**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/conjuve/noticias/2013/03/18-03-2013-a-questao-da-idade-no-estatuto-da-juventude>. Acesso em: 08 out. 2013.

MAINGUENEAU, M. In: GUIRADO, M. **A clínica psicanalítica na sombra do discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C.S. (org.) **Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINISTÉRIO da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – documento orientador**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. Brasília, 2013.

MONTAÑO, C. **O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”**. Revista Lutas Sociais – Núcleo de Estudos e Ideologias e Lutas Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nº8, p. 53-64, 2002.

OLIVEIRA, F. **A questão do Estado: vulnerabilidade social e carência de direitos**. Cadernos ABONG, Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social. Brasília: CNAS, 1995.

PIMENTA, M. M. **“Ser jovem e “ser adulto”: identidades, representações e trajetórias”**. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2007.

SALLAS, A. L. F (org.) **Os jovens de Curitiba: esperanças, desencantos, juventude, violência e cidadania.** Curitiba: Editora da UFPR, 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130867porb.pdf>> Acesso em: 27 mai 2015.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, R.B. **Educação Comunitária: além do Estado e do Mercado?** Cadernos de Pesquisa, nº112, p. 85-97, 2001.

SOUZA, M.L.G. **Juventude, Violência, Cidadania e Políticas Públicas em Curitiba e Região Metropolitana.** Curitiba: Instituto de Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

STENNER, P., MARSHALL, H. **On Developmentality: researching the variety of meanings of “independece” and “maturity” extant amongst a sample of young people in East London.** In: Journal of Youth Studies, Vol. 2, nº 3, PP 297 – 312.

SOBRINHO, A. L. S. **“Jovens de projetos” na ONGs: olhares e vivências entre o engajamento político e o trabalho no “social”.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2012.

TENÓRIO, F. G. (org.) **Gestão de ONG’S: principais funções gerenciais.** São Paulo: FGV, 1997.

TOMMASI, M. L. **Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem.** Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro: vol. 6, nº 2, maio-agosto, 2014, p. 287-311.

TOMMASI, M.L. **Abordagens e práticas de trabalho com jovens das ONG’s brasileiras.** Rio de Janeiro, 2014. Artigo disponível em: <http://www.academia.edu/6147613/Abordagens_e_pr%C3%A1ticas_de_trabalho_com_jovens_da_s_ONGs_brasileiras> Acesso em: 24 de maio de 2015.

VALORE, L. A. **Dos modos de subjetivação em Foucault ao sujeito psíquico da análise institucional do discurso: algumas articulações.** In: GUIRADO; LERNER (Orgs). *Psicologia, pesquisa e clínica: por uma análise institucional do discurso.* São Paulo: Annablume, 2007.

VIARO; R.V.; VALORE, L.A. **Método, análise e verdade em psicologia: sobre uma análise institucional do discurso.** *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2011, 31(4), 718-733.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência IV: Os jovens do Brasil.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.

APÊNDICES**APÊNDICE A - Modelo do Questionário****Dados pessoais:**

Nome (somente letras iniciais):

Sexo: Masculino Feminino

Idade:

Estado civil:

Nº de filhos:

Cidade Natal:

Cidade onde mora atualmente:

Situação residência:

 Casa dos pais

 Casa própria

 Alugada

 Mora com amigos

 Outros

ESCOLARIDADE

Ano de ingresso no ensino médio:

Ano de término do ensino médio:

Curso na Graduação:

 Ano de início:

 Ano de conclusão:

Instituição:

Cursou ou cursa pós graduação:

 Sim – Especialização/ MBA/ Mestrado/ Doutorado (assinalar quais)

 Não

Curso de línguas:

 Ingles

 Espanhol

 Francês

 Alemão

Outros:

Vivência no exterior:

Sim, quanto tempo?

Não

Se assinalou sim na pergunta acima, qual motivo da viagem ao exterior?

Aperfeiçoamento de língua estrangeira

Intercâmbio – Ciência sem fronteiras

Trabalho

Lazer/turismo

Escolaridade dos pais

Mãe

Pai

CARREIRA

Com que idade conseguiu seu primeiro emprego?

Qual era a função/cargo?

Ficou por quanto tempo?

Menos de 1 mês

De 1 a 6 meses

De 7 meses a 1 ano

Mais de 1 ano e até 2 anos

Mais de 2 anos

Quais razões o levaram ao primeiro emprego?

Ajudar a família nas despesas domésticas

Queria ter o próprio dinheiro

Queria ter experiência profissional

Outros motivos (problemas de saúde, mortes na família, desemprego de familiares, etc)

Na Universidade, participou de estágios remunerados?

Sim

Não

Ao se formar, conseguiu emprego:

Já estava empregado quando conclui a graduação

Imediatamente após a conclusão da graduação

1 mês após

De 1 a 6 meses após

Mais de 6 meses após

Trabalha atualmente:

Sim, trabalho na área da graduação ou pós.

Sim, mas não trabalho na área da graduação ou pós

Não

Qual vínculo empregatício:

Trabalhando em instituição privada

Trabalhando em instituição pública

Profissional autônomo / empreendedor

TRAJETÓRIA NO PBA

Em que ano ingressou no PBA?

Teve alguma interrupção dos estudos?

Sim, qual motivo?

Não

Quando teve seu último contato com a equipe do Programa?

Menos de 1 mês

De 2 meses até 1 ano

Mais de 1 ano até 2 anos

Mais de 2 anos até 3 anos

Mais de 3 anos

Desenvolve algum trabalho “social”?

Voluntariado

Mantenedor de alunos do PBA

Doações financeiras a instituições filantrópicas

Outros

Nenhum

Avalie brevemente sua trajetória de vida acadêmica e profissional:

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista

IDENTIFICAÇÃO E INFORMAÇÕES GERAIS (*autorrespondido*)

Nome completo: _____

Cidade em que nasceu: _____ Idade: _____

Estado civil: _____ Nº de filhos:

Formação escolar:

Graduação: _____ Pós Graduação:

Quais cursos de línguas já fez? _____

Já teve alguma vivência no exterior? _____ Sim _____ Não

Se sim, onde e quanto tempo?

Trabalha atualmente? _____ Sim _____ Não

Se sim, qual o vínculo empregatício:

Função/cargo atual:

Escolaridade dos pais:

Pai: _____ Mãe: _____

TRAJETÓRIA DE VIDA E VIVÊNCIA NO PROGRAMA SOCIAL (*entrevista*)

1. Conte-me sobre sua trajetória de vida desde que ingressou no Programa Bom Aluno.
2. Quando ingressou e por quanto tempo esteve participando do PBA?
3. Sobre a inscrição no projeto, de quem foi a iniciativa? (própria ou de familiares)
4. Ao se inscrever, sabia do se que tratava?
5. Por que acha que você foi selecionado (a)?
6. Conte como foi sua experiência no PBA: quais eram suas expectativas? Houveram frustrações e dificuldades?
7. O que significa para você ser um “bom aluno”?
8. O que foi necessário negociar, ou “abrir mão”, para ser um “bom aluno”?

9. Considerando o âmbito acadêmico e profissional, quais foram as escolhas mais marcantes?
Por que?
10. E como você avalia essa sua trajetória e status atual?
11. Considerando suas escolhas de vida, acha que existe alguma relação entre elas e o PBA?
12. O PBA afirma em seu objetivo geral que espera que os estudantes “se tornem agentes de transformação de sua situação econômica e da desigualdade social existente no Brasil”, como você se vê nisso hoje?
13. Desenvolve algum trabalho social (voluntariado, mantenedor de alunos, etc)? Por que?
14. Como acha que teria sido se não tivesse passado pela experiência do PBA?
15. Como foi para você participar dessa entrevista?

APÊNDICE C - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Eliane Cristina da Silva e Luciana Albanese Valore, pesquisadores da Universidade Federal do Paraná estamos convidando você, que foi integrante do Programa Bom Aluno, a participar de um estudo intitulado “Trajetórias de Vida de Jovens Egressos do Programa Bom Aluno”. Tal pesquisa se faz relevante tendo em vista que nos últimos anos houve um crescimento do número de ações sociais da iniciativa privada voltadas à formação educacional e profissional de jovens. Pretende-se, com ela, fomentar reflexões sobre a construção da subjetividade, trajetórias de vida, educação e trabalho.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os discursos dos jovens egressos do Programa Bom Aluno e as relações que são produzidas entre sua trajetória de vida e vivência no programa. Dentre os objetivos específicos, está investigar como se deram as escolhas de vida, principalmente no âmbito acadêmico e profissional, dos jovens egressos após a entrada no programa Bom Aluno e contribuir com reflexões sobre o modo de fazer Psicologia em instituições que desenvolvem projetos e programas sociais.

- a) Caso você participe da pesquisa, você deverá comparecer no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) para participar de uma entrevista que terá a duração aproximada de 1 (uma) hora, com data e horário previamente agendados e informados. Esta etapa tem como objetivo a coleta de dados.
- b) Alguns dos riscos relacionados ao estudo pode ser o resgate de sentimentos e percepções sobre si, considerando sua trajetória enquanto participante de um programa social, o que poderá causar certo desconforto. Caso isso aconteça, você terá a garantia de receber acompanhamento psicológico pelas pesquisadoras responsáveis nas dependências do Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE-UFPR), se assim o desejar.
- c) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: ampliar os conhecimentos a respeito das práticas educativas a partir da trajetória de jovens em programas sociais e possibilitar a reflexão dos participantes sobre suas negociações e escolhas de vida, bem como os efeitos disso na configuração de sua subjetividade. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- d) As pesquisadoras Eliane Cristina da Silva, psicóloga, e Luciana Albanese Valore, psicóloga docente da UFPR, responsáveis por este estudo, poderão ser contatadas no endereço Praça Santos Andrade, 50, sala 216, telefone: 3310-2644, das 9h às 17h, de segunda à sexta-feira para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em outros dias e horários, poderão ser contatadas através do celular 9144.2707 ou pelo e-mail eliane_cs@yahoo.com.br.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da FUFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br

- e) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- f) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pela orientadora e pela mestrandia colaboradora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua **identidade seja preservada e mantida a confidencialidade**. Os diálogos da entrevista serão gravados, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- g) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, exceto pelas despesas relativas ao seu deslocamento até o CEAPPE. Pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro. Se considerar que a participação no estudo acarretou algum tipo de desconforto ou desordem psicológica, você terá a garantia de receber acompanhamento psicológico, sem custos, pelas pesquisadoras responsáveis, nas dependências do Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE-UFPR).
- h) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão sem qualquer prejuízo para mim. Fui informado que serei atendido sem custos para mim se eu apresentar algum problema, conforme relacionado no item “g”.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Assinatura do participante de pesquisa

Curitiba, ____/____/____

Assinatura do Pesquisador

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal_____

Pesquisador Responsável_____

Comitê de ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Rua Pe. Camargo, 280 – 2º andar – Alto da Glória – Curitiba-PR –CEP:80060-240

Tel (41)3360-7259 - e-mail: cometica.saude@ufpr.br