

Evasão escolar e igualdade de oportunidades: análise do Programa Pé-de-Meia frente aos aprendizados com o Poupança Jovem

School dropout and equality of opportunities: analysis of the Pé-de-Meia Program in light of lessons learned from Poupança Jovem

Bruno Reis de Oliveira¹   

Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais (ESP-MG), Belo Horizonte, MG, Brasil

Lohanna França²   

Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central analisar criticamente o desenho do recém-criado Programa Pé-de-Meia, do governo federal, à luz da experiência anterior do Programa Poupança Jovem, desenvolvido em Minas Gerais, problematizando tais experiências de enfrentamento do fenômeno da evasão escolar no ensino médio brasileiro no contexto de desigualdades socioeconômicas estruturais. A pesquisa parte da crítica à lógica meritocrática de igualdade de oportunidades, que desconsidera as desigualdades de origem social na definição dos percursos escolares. Com isso, pretende-se refletir sobre a efetividade de políticas públicas de transferência de renda como estratégia para enfrentamento do problema, considerando os programas pontuados. Adota-se uma abordagem metodológica qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e documental, incluindo literatura teórico-empírica sobre evasão escolar e ensino médio e documentos oficiais e normativos sobre os programas. Os dados apresentados indicam que a evasão escolar é fortemente associada à necessidade de geração de renda por parte dos jovens, o que evidencia a importância das condições econômicas no abandono dos estudos. A partir dessa constatação, o estudo mostra que o Programa Pé-de-Meia avança em relação à experiência mineira ao adotar critérios universalizantes de inclusão baseados no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), além de combinar incentivos financeiros

Recebido em: 29/04/2026

Aceito em: 04/05/2026

Publicado em: 23/09/2026

DOI: [10.5281/zenodo.22834197](https://doi.org/10.5281/zenodo.22834197)

Licenciado sob a [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



Conflito de interesses: Declaram inexistência.

Financiamento: Não houve.

Parecer CEP: Não se aplica.

Uso de IA Generativa: Foi utilizado o ChatGPT (GPT-5.2), módulo *translate*, para aprimoramento da tradução do resumo em português para o inglês, na data de 27/04/2026.

¹ Mestre e bacharel em administração pública pela Fundação João Pinheiro (FJP) e licenciado em letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com formação complementar na Universidade do Porto, Portugal. Atual Coordenador de Política, Planejamento e Gestão em Saúde da Escola de Saúde Pública de Minas Gerais. É servidor efetivo da carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (EPPGG).

² Graduada em bioquímica pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com aperfeiçoamento na Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica. Professora, exerce mandato de deputada estadual em Minas Gerais, sendo líder da bancada feminina. Sua atuação consiste na defesa da justiça social e dos direitos individuais e na proteção das mulheres, da educação e do meio ambiente.

imediatos e de médio prazo, e ser conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), com maior centralidade na agenda pública. Conclui-se que, embora o Pé-de-Meia não resolva isoladamente os múltiplos fatores que influenciam a evasão, ele representa um avanço relevante ao reconhecer a permanência escolar como um direito e a justiça social como condição para igualdade de oportunidades no campo educacional.

Palavras-chave: políticas públicas; educação; evasão escolar; ensino médio; transferência de renda.

ABSTRACT

This article aims to critically analyze the design of the federal's government program Pé-de-Meia, in light of the previous Minas Gerais' experience Programa Poupança Jovem. It explores these experiences of addressing the phenomenon of school dropout in Brazilian secondary education within the context of structural socioeconomic inequalities. The research starts from a critique of the meritocratic logic of equality of opportunity, which disregards inequalities of social origin in shaping educational trajectories. It therefore seeks to reflect on the effectiveness of public income transfer policies as strategy to tackle the problem, considering the programs mentioned. A qualitative methodological approach is adopted, based on bibliographic and documentary review, including theoretical-empirical literature on school dropout and secondary education, as well as official and regulatory documents on the programs. The data presented indicate that school dropout is strongly associated with the need for income generation among young people, highlighting the importance of economic conditions in the abandonment of studies. Based on this finding, the study shows that the Programa Pé-de-Meia advances in relation to the Minas Gerais experience by adopting universalizing inclusion criteria based on the Unified Registry for Federal Government Social Programs (CadÚnico), in addition to combining immediate and medium-term financial incentives, and being led by the Ministry of Education (MEC), with greater centrality on the public agenda. It is concluded that, although Pé-de-Meia does not, by itself, resolve the multiple factors that influence dropout, it represents a relevant advance by recognizing school retention as a right and social justice as a condition for equality of opportunity in the educational field.

Keywords: public policies; education; school dropout; high school; income transfer.

1 Introdução

De um lado, a evasão escolar é um problema importante no contexto educacional brasileiro, que ganha crescente relevância no avançar dos anos do processo de educação formal. De outro lado, a sociedade meritocrática em que estamos inseridos premia com maiores rendimentos e melhor posição social as pessoas que tiveram uma trajetória de “sucesso” na vida escolar, trazendo consequências para as pessoas que não conseguem avançar no percurso do estudo formal. Seu pressuposto está baseado em uma concepção de igualdade de oportunidades que permite a todos acessar o sistema educacional, bastando as preferências e capacidades de cada um para definir o quão distante os indivíduos irão seguir no caminho da sua formação.

Esse pressuposto se esbarra em uma falsa premissa ao desconsiderar diferenças sociais marcantes da sociedade brasileira, que definem, em grande medida, a partir da origem social, o lugar que cada um irá ocupar no processo formativo e, em última instância, no estatuto social (Goldthorpe, 2003). Como destacado, o abandono dos estudos é um problema real e que decorre, justamente, das diferenças sociais marcantes da coletividade no país, imprimindo a reprodução dessa situação de desigualdade.

Nesse sentido, a atuação do Estado se torna essencial para mitigar as desigualdades de oportunidades no âmbito educacional, permitindo aos indivíduos, a partir de critérios equitativos, evoluir o máximo possível no seu percurso da educação formal. Este trabalho procura analisar, de forma qualitativa e comparada, o desenho institucional de uma política pública recém-criada pelo governo federal brasileiro — o Programa Pé-de-Meia —, que visa enfrentar o abandono escolar por jovens de baixa renda no ensino médio, a partir de mecanismos redistributivos de renda como incentivo para permanência na escola. Essa análise tem como referência, além da literatura sobre o tema, os aprendizados advindos da experiência do extinto Programa Poupança Jovem, do Governo de Minas Gerais, como exemplo de política pública já razoavelmente avaliada, cuja proposta apresentava caminhos, em certa medida, semelhantes aos do atual Programa federal. O trabalho, assim, se propõe a responder questões sobre limites e potencialidades que podem ser identificados na comparação de um modelo de poupança diferida com incentivos percebidos ao final do ensino médio, presente no Poupança Jovem, com outro modelo que combina pagamentos ao longo desse percurso escolar, como o Pé-de-Meia.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho parte de uma revisão bibliográfica sobre o tema da evasão escolar, notadamente no ensino médio, bem como de fatores correlatos à explicação do problema e de suas possíveis soluções. Assim, a identificação da literatura baseou-se na busca de referências entre 2010 e 2023 nas bases do Google Scholar, complementada pela técnica de encadeamento de referências (bola de neve). Foram utilizados descritores relacionados à evasão escolar, ao ensino médio e ao Programa Poupança Jovem. Pela recente criação, não foi possível identificar produções sobre o Pé-de-Meia. Entre as referências bibliográficas consultadas, além de textos clássicos mobilizadores dos principais conceitos trabalhados, encontram-se textos teórico-empíricos que avaliam o Programa Poupança Jovem do Governo de Minas Gerais, documentos normativos e oficiais sobre esse Programa e o Programa Pé-de-Meia do governo federal e outros documentos com dados de interesse sobre o campo da educação brasileira.

Após esta seção introdutória que, entre outros pontos, situa o problema de pesquisa e apresenta a metodologia, a continuação do trabalho está estruturada a partir de uma breve explanação teórica e contextual sobre a evasão escolar e a situação educacional

mais ampla no Brasil, constituindo o ponto de partida do referencial analítico. Na sequência, é feita a apresentação e discussão do Poupança Jovem, seguida de uma explanação sobre o Pé-de-Meia, oportunidade em que são tecidas análises sobre o desenho institucional desse Programa à luz da experiência mineira e do referencial bibliográfico. O trabalho se encerra com as considerações finais.

2 Referencial teórico e contextual

Um dos pressupostos da sociedade meritocrática é que as qualificações que determinam as posições sociais a serem ocupadas pelos sujeitos na sociedade são adquiridas, e não herdadas, sendo a educação formal o principal meio de obtenção dessas qualificações (Resende; Costa; Reis, 2020). Dados levantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apontam que a conclusão do ensino superior está relacionada a maiores rendimentos e que um menor quantitativo de pessoas com curso superior implica maiores acréscimos salariais decorrentes da escolaridade adicional. Esse cenário acaba determinando a perpetuação de privilégios e o cerceamento de direitos e oportunidades em países onde a educação não é igualitária, o que é exatamente o caso brasileiro. Entre os diversos países analisados nesse levantamento entre 2014 e 2017, o Brasil é o país com menor percentual de adultos com curso superior — 15% do total — e o que garante maior prêmio pela escolaridade superior — 149% a mais de nível salarial em relação a quem tem ensino médio completo — (Resende; Costa; Reis, 2020).

Esse entendimento dos retornos financeiros sobre os investimentos educacionais encontra ressonância na chamada teoria do capital humano. Sua construção baseia-se na ideia de que a qualificação e a ampliação do conhecimento, adquiridas pela educação formal, ampliam os rendimentos futuros, trazendo retornos positivos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade em geral. Essa teoria compreende que investir em educação aumenta a produtividade, gerando melhor remuneração (Woodhall, 1987; Viana; Lima, 2010).

Outro pressuposto defendido pela meritocracia é a garantia da igualdade de oportunidades educacionais, sendo que o acesso à educação formal dependeria apenas de preferências e capacidades individuais. Esse argumento tende a mascarar a determinação da origem social sob fatores que resultam da organização da sociedade e de posições ocupadas pelos sujeitos — como empregos, salários, nível de escolaridade etc. —, escondendo a real desigualdade existente nas condições de acesso e aproveitamento das oportunidades educacionais, o que acaba por legitimar as desigualdades (Resende; Costa; Reis, 2020). Além disso, certos requisitos educacionais, congruentes com padrões culturais dos grupos de maior estatuto social, refletem os esforços desses grupos para monopolizar os empregos (Collins, 1971), assim como os recursos econômicos e socioculturais de que eles dispõem. Esses também já são

importantes ativos de defesa contra uma mobilidade descendente na escala social, mesmo quando apresentam desempenho educacional inferior (Goldthorpe, 2003).

Um olhar mais atento à realidade brasileira evidencia que a posição social de partida dos sujeitos funciona, de fato, como mecanismo de herança da posição social futuramente ocupada e que as necessidades dos grupos sociais menos favorecidos refletem a desigualdade de oportunidades a que estão expostos os diferentes estratos da sociedade. Essa desigualdade de oportunidades acaba gerando, por exemplo, o aumento da evasão educacional e faz com que muitos estudantes não consigam concluir nem mesmo o ensino médio, ficando impossibilitados de usufruir dos prêmios remuneratórios pela escolaridade adicional proporcionada pelo ensino superior no Brasil.

Assim, a histórica ocorrência de abandono escolar no país se apresenta como uma realidade urgente de ser enfrentada pela ação do Estado. Dados referentes à evasão escolar compilados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022 sobre a população brasileira apontam que, entre os jovens de 14 a 29 anos do país, cerca de 18% não completaram o ensino médio. Isso ocorreu em função do abandono escolar ou mesmo do fato de nunca terem frequentado a escola, resultando em um quantitativo de quase 9,5 milhões de jovens. Desses, 70,9% foram identificados como pretos ou pardos e 27,9% como brancos, o que aponta uma relevante discrepância no acometimento dessa situação do ponto de vista racial (IBGE, 2024).

Segundo Neri (2009a), nessa época a taxa de evasão escolar dos estudantes de 15 a 17 anos enquadrados em famílias cuja faixa de renda seria elegível ao Bolsa Família era de 23,3% contra 5,8% dos 20% mais ricos do país, sendo a evasão 446% maior naquele público em relação aos mais ricos por motivos de restrição de renda.

Sousa *et al.* (2011) discutem que as abordagens teóricas apontam para a existência de fatores externos e internos no processo da evasão escolar no ensino médio. Entre os externos, os autores elencam fatores relacionados ao trabalho, às desigualdades sociais, à relação familiar e às drogas. Como exemplos, destacam que o menor rendimento escolar dos alunos de baixa renda torna-os propensos à evasão e que, além disso, a frequência aos cursos noturnos, uma imposição devido à necessidade de trabalhar durante o dia, contribui com a exaustão e desmotivação pela baixa qualidade do ensino, provocando a evasão.

Já os fatores internos dizem respeito à própria escola, à linguagem e ao professor. Os autores destacam que alguns teóricos apontam que a escola, como aparelho ideológico do Estado, é a responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos. A gênese desse problema não pode ser atribuída a características dos jovens ou de suas famílias, como quer fazer parecer o pensamento educacional da doutrina liberal, que responsabiliza o aluno. Concluem os autores que a escola — e as engrenagens que conformam o seu

sistema, como a comunidade linguística e cultural das classes dominantes e os professores que reproduzem os instrumentos de dominação — é, assim, responsável pela exclusão dos pobres de seu ambiente (Sousa *et al.*, 2011).

Além disso, no caso brasileiro, os autores mencionam como fatores adicionais que levam à evasão: a superlotação das salas, o excesso e o baixo interesse despertado pelos conteúdos, os professores sem capacitação, a falta de tempo para atividades e para alimentação antes do início das aulas noturnas e o baixo envolvimento e motivação dos pais no processo educacional dos filhos (Sousa *et al.*, 2011).

Neri (2009a) propõem um outro modelo de classificação das causas da evasão escolar. Segundo os autores, três particularidades básicas determinam o motivo pelo qual crianças e jovens deixam de frequentar as aulas:

A primeira é a miopia ou desconhecimento dos gestores da política pública, restringindo a oferta de serviços educacionais. Outra é a falta de interesse intrínseco dos pais e dos alunos sobre a educação ofertada, seja pela baixa qualidade percebida ou por miopia ou desconhecimento dos seus impactos potenciais. Uma terceira é a operação de restrições de renda e de mercado de crédito que impedem as pessoas de explorar os altos retornos oferecidos pela educação no longo prazo (Neri, 2009a, p. 5).

Na análise realizada pelos autores entre os anos de 2004 e 2006 a partir dos dados da PNAD, entre esses três motivos, o único que apresentou incremento percentual em 2006 foi o relativo à falta de renda. De fato, conforme dados da PNAD Contínua de 2022, dos jovens que abandonaram a escola na idade entre 14 e 29 anos, quase metade (40,2%) alegou que o fez porque precisava trabalhar, 24,2% alegaram falta de interesse em estudar, seguidos de 9,2% que abandonaram os estudos em função da gravidez, 4,6% por causa de afazeres domésticos ou de necessidade de cuidado com outras pessoas, 3,6% por problemas de saúde e 3,2% porque não havia oferta de ensino adequada (como escola, vaga ou turno). Os 14,5% restantes alegaram outras motivações (IBGE, 2024).

Fazendo o recorte para os jovens de 15 a 29 anos com até o ensino médio incompleto, o abandono de estudos motivado por motivos laborais aumenta para 45,8% (IBGE, 2024). Percebe-se, por esses dados, e em consonância com o que é apontado na literatura, que o trabalho e a baixa renda realmente constituem fatores notáveis para a geração do abandono escolar da juventude no Brasil.

Entre 2004 e 2006, observamos uma redução absoluta de 12,4% nos motivos de falta de oferta e de 9,8% na falta de interesse intrínseco na educação, ao mesmo tempo em que houve um acréscimo de 27,8% na evasão absoluta dos pobres por motivo renda (Neri, 2009a, p. 56).

Conforme destaca Neri (2009a, p. 42),

[...] os resultados mostram que a chance relativa dos beneficiários potenciais do Bolsa Família de evadirem a escola por motivos de insuficiência de renda caiu 18,21% em relação ao grupo de não elegíveis ao programa. A redução da insuficiência de renda como motivo de baixa frequência escolar é consistente com a ideia do Bolsa Família de diminuir a restrição de liquidez (dificuldade econômica) que empurra as crianças e jovens adolescentes para o mercado de trabalho.

Uma análise por gênero demonstra que a entrada no mercado de trabalho como fator de abandono escolar é mais relevante no contexto dos homens jovens. Conforme Silveira *et al.* (2020), como os homens são os primeiros vistos como provedores financeiros nas famílias, a pressão pela entrada para o mercado de trabalho é mais enfática sobre eles, o que está relacionado com o abandono precoce da escola pelos jovens do sexo masculino.

Ainda refletindo sobre a interface entre trabalho e estudo do universo total de jovens de 15 a 29 anos, 15,7% estavam ocupados e estudavam; 20,0% não estavam ocupados nem estudavam, 25,2% não estavam ocupados, mas estudavam; e 39,1% estavam ocupados e não estudavam. Em outras palavras, 54,8% dos jovens trabalhavam e a maioria deles apenas trabalhava sem estudar (39,1% do total de jovens), o que reforça essa centralidade do trabalho e a necessidade de geração de renda na vida dessas pessoas desde a idade escolar. Segundo o destacado pelo IBGE (2024, p. 15),

[...] é importante ressaltar que elevar a instrução e a qualificação dos jovens é uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional do País. Além disso, especialmente em um contexto econômico desfavorável, elevar a escolaridade dos jovens e ampliar sua qualificação pode facilitar a inserção no mercado de trabalho, reduzir empregos de baixa qualidade e a alta rotatividade.

O abandono escolar, por sua vez, acaba gerando outras consequências no desempenho educacional brasileiro mais amplo. Conforme o indicador de nível de instrução, pouco mais da metade da população brasileira de 25 anos ou mais (53,1%) detinha pelo menos o nível médio completo ou equivalente no Brasil, sendo, desse público, 29,9% o total de pessoas que alcançaram, como nível máximo de instrução, a conclusão do ensino médio. Nota-se, assim, que, apesar de esse índice apresentar uma tendência de alta ao longo dos anos, ainda há um percentual baixo da população que conclui o ensino médio no Brasil, e um percentual menor ainda que ingressa no ensino superior (IBGE, 2024).

Da população total de 15 a 17 anos, idade correspondente ao nível médio de escolaridade regular, 92,2% da população brasileira está estudando. No entanto, ao se analisar a taxa ajustada de frequência escolar líquida, que expressa a proporção de estudantes matriculados no nível de ensino correspondente à sua idade em relação ao total da população na mesma faixa etária, observa-se que o Brasil atinge um resultado de 75,2%. Esse dado revela que aproximadamente um quarto dos jovens em idade

adequada para o ensino médio não está matriculado na etapa correspondente. Ademais, esse indicador evidencia que o problema do distanciamento entre idade e série se intensifica no ensino médio, agravando o atraso escolar já observado nos níveis anteriores (IBGE, 2024).

Ainda, segundo dados da PNAD Contínua de 2022, a taxa de analfabetismo é consideravelmente mais elevada entre pessoas de raça/cor preta ou parda, correspondendo a 7,4% entre as pessoas de 15 anos ou mais e 23,3% entre os idosos de 60 anos ou mais — contra uma taxa de 3,4% e 9,3% para pessoas brancas, respectivamente. A média de anos de estudo no Brasil das pessoas de 25 anos ou mais foi de 9,9 anos em 2022, sendo de 10,8 anos para pessoas brancas e 9,1 anos para pessoas pretas ou pardas, evidenciando, novamente, uma diferença importante entre ambos os grupos (IBGE, 2024).

A taxa ajustada de frequência escolar líquida também é pior entre as pessoas negras. Ela representa um percentual de 71,7% entre as pessoas de 15 a 17 anos em face de um desempenho de 80,8% entre as pessoas brancas de mesma idade (IBGE, 2024).

Esse relativo fracasso escolar entre os negros é reflexo de uma maior incidência de repetência e abandono escolar nesse grupo racial, conforme pontuado por Louzano (2013 *apud* Lima *et al.*, 2020). Segundo dados do Censo Escolar de 2018, 13,7% dos alunos pretos e 9,8% dos alunos pardos sofreram reprovação e 4,4% dos estudantes pretos e 3,6% dos pardos abandonaram os estudos nesse ano em face de uma reprovação de 7,3% e de uma taxa de abandono de 2,1% entre os brancos (Unicef, 2019 *apud* Lima *et al.*, 2020).

Nota-se que, no Brasil, há um forte traço de interseccionalidade entre as variáveis raça, desempenho educacional e renda, com resultados mais desfavoráveis para a população negra. Como evidenciado pelos dados apresentados até então, pessoas pretas e pardas têm piores indicadores gerais na educação comparativamente com os brancos, incluindo analfabetismo, taxa ajustada de frequência escolar líquida, repetência e abandono escolar. Além disso, os dados do CadÚnico do governo federal de dezembro de 2023 dão conta de que, dos pouco mais de 98 milhões de cadastrados nessa base governamental, 68,73% são autodeclarados pretos e pardos. Esses números coincidem, conjuntamente com os demais indicadores analisados, com o retrato da desigualdade multinível observada em relação a essa população.

Os dados apresentados até aqui apresentam as restrições de renda como fator de muito impacto sobre os resultados do abandono escolar no Brasil. Embora não constitua uma única motivação — como explorado nessa seção, há outras motivações internas e externas ao ambiente da educação que também contribuem com essa decisão —, o enfrentamento das desigualdades de renda constitui uma estratégia preponderante. Ela

permite que os alunos vivenciem um ambiente de maior igualdade de oportunidades na educação, principalmente a partir do nível médio, em que há maior pressão para esses jovens ingressarem no mercado de trabalho. Na conformação de uma espécie de círculo virtuoso desse tipo de intervenção, Braga (2010, p. 34) traz como reflexão que “[...] a redução da pobreza pode ser um dos ganhos decorrentes do aumento dos anos de estudo e da qualidade do conhecimento adquirido nas escolas”. Sendo assim, se, de um lado, as estratégias redistributivas podem contribuir com um tempo maior de permanência do jovem na escola, de outro, o incremento dos anos de estudos também contribui com a redução da pobreza no longo prazo.

Feitas essas considerações iniciais, na sequência serão explorados dois modelos de programas criados — um estadual, em Minas Gerais, e um federal, no âmbito do Governo do Brasil — que tentam atacar esse problema a partir de estratégias mais ou menos distintas. Em relação ao Poupança Jovem, do Governo de Minas Gerais, é realizada uma análise dos resultados discutidos em alguns trabalhos acadêmicos de modo a contribuir com a reflexão comparativa sobre o desenho institucional proposto pelo Programa Pé-de-Meia, recém-criado pelo governo federal. Isso será efetuado a partir da seção a seguir.

3 O Programa Poupança Jovem

O Programa Poupança Jovem foi criado pelo governo estadual de Minas Gerais e partiu da estratégia de intervir diretamente na vida dos jovens, especialmente os mais vulneráveis. Conforme apontado por Rezende (2009, p. 14), o Poupança Jovem tinha o objetivo de “[...] aumentar o índice de conclusão do ensino médio, promover um aumento do nível de capital humano e reduzir os índices de criminalidade”. Além disso, ele funcionava como política pública de emprego e renda passiva que teria o condão de postergar a entrada dos jovens no mercado de trabalho ou como política pública de emprego e renda ativa que promoveria a qualificação social e profissional (Rezende, 2009).

Segundo o que está documentado no Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG) 2004-2007 de Minas Gerais, em sua revisão realizada para o ano de 2007 (Lei nº 16.696, de 16 de janeiro de 2007), a finalidade do Programa era

[...] estimular o jovem entre 15 e 18 anos de idade, em situação de risco pessoal e social, encaminhado preferencialmente pela rede socioassistencial do Sistema Único de Assistência Social, a adotar um comportamento de compromisso com o seu futuro, adquirindo um conjunto de habilidades que lhe possa ensejar verdadeira inclusão social (Minas Gerais, 2006, p. 204).

Braga (2010) aponta que esse Programa visava capacitar os jovens a partir da sua taxa de permanência e conclusão no ensino médio, bem como pela realização de atividades profissionalizantes indutoras de um maior protagonismo desses jovens no seio social. Para efetivar esse propósito, foram alocados, pelo governo estadual, recursos que seriam

direcionados ao atendimento dos 50 mil jovens enquadrados como público-alvo definido no seu escopo quantitativo — que seria alcançado em 2010. Destaca-se que, até 2009, tinham sido beneficiados cerca de 32 mil jovens de oito cidades mineiras — Ribeirão das Neves, Sabará, Esmeraldas, Ibirité, Governador Valadares, Montes Claros, Teófilo Otoni e Juiz de Fora (Braga, 2010).

Posteriormente à incorporação no PPAG, o Poupança Jovem foi oficialmente instituído em março de 2007 e tinha como objetivos: “oferecer aos beneficiários a oportunidade de desenvolvimento humano e social”, “aumentar a taxa de conclusão do ensino médio” e “reduzir os índices de criminalidade entre os jovens” (Minas Gerais, 2007). Tratava-se de uma iniciativa sob gestão da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (Sedese)³, com apoio da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e da Secretaria de Defesa Social (Seds), cuja operacionalização e implementação seria aberta à participação de entidades públicas federais, estaduais e municipais e da sociedade civil.

Convém notar que o Programa, desde a sua concepção, foi tratado sob uma perspectiva assistencialista de proteção social — como ficará melhor elucidado pelas características do seu desenho e da sua implementação abordadas ao longo desta seção, que o afastam de uma perspectiva efetivamente garantidora de direitos —, gerido prioritariamente pela Secretaria com orientação finalística da assistência social, qual seja, a Sedese. Além disso, ele apresentava, desde sua gênese, abertura à participação de entidades não estatais no provimento das atividades previstas no seu escopo. Essa opção converge com as estratégias adotadas pelo ideário neoliberal de ampliação da participação da sociedade civil e de entidades privadas no provimento direto de serviços e políticas públicas, o que se alinhava com a orientação declaradamente “gerencialista” pela qual se pautava o governo mineiro do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) à época.

É importante pontuar que, embora houvesse a priorização da dimensão assistencial no desenho desse Programa, a dimensão educacional estava, efetivamente, colocada em segundo plano no desenho da política, com estatuto definido em igual dimensão ao conferido para a área de segurança pública. Esses pontos podem ser apreendidos, de forma bem objetiva, pelos documentos que tratam do Programa, partindo desde a sua finalidade expressa no PPAG e passando pelos objetivos e pelo modelo de governança para ele proposto.

Como público-alvo do Poupança Jovem, ficou definido que seria composto por “[...] alunos regularmente matriculados no primeiro ano do ensino médio de escolas públicas estaduais situadas em municípios selecionados pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social” (Minas Gerais, 2007). Foram priorizados municípios com mais

³ Embora durante a maior parte da sua existência, desde a sua criação, a gestão do Poupança Jovem tenha ficado a cargo da Sedese, em 2013 a responsabilidade pela coordenação, pela execução e pelo monitoramento das ações do Programa foi transferida para a SEE, por meio do Decreto nº 46.397/2013. Em 2016, ele foi encerrado.

de 100 mil habitantes, com gestão básica ou plena do Sistema Único de Assistência Social (Suas), e que tivessem entidades credenciadas junto à Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio do Programa de Educação Profissional (PEP) da SEE.

No Poupança Jovem, os estudantes contemplados receberiam um valor de R\$ 1.000,00 (mil reais) por ano concluído com aprovação no ensino médio, limitado ao valor de R\$ 3.000,00 (três mil reais), que poderia ser resgatado ao final da conclusão de todo o ensino médio. Destaca-se que esse valor máximo por jovem, atualizado pela Calculadora do Cidadão do Banco Central, corresponde ao montante de R\$ 7.802,97 (sete mil, oitocentos e dois reais e noventa e sete centavos). Ele considera o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) apurado no período de janeiro de 2007, data de início do Programa, a janeiro de 2024, data de lançamento do Pé-de-Meia. Como contrapartida ao recebimento desse recurso, os alunos deveriam participar de atividades de aprendizagem complementar de caráter comunitário, cultural e esportivo, de prevenção à criminalidade, entre outras, bem como cumprir requisitos de apenas uma reprovação, permanência na escola e realização das atividades, conduta “compatível” com o Programa etc. (Minas Gerais, 2007).

Segundo Rezende (2009), a principal pretensão do Programa era ajudar a quebrar o ciclo de perpetuação da miséria que marca a trajetória dos jovens pobres, os quais abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho. Sua contribuição seria no sentido de ampliar o capital humano, cultural e social desses jovens, favorecendo a sua inclusão econômica e social. Para isso, a iniciativa se valia de uma estratégia multifocalizada, conjugando

[...] promoção de cidadania, informações sobre mercado de trabalho, qualificação profissional, estímulo ao empreendedorismo e outras ações relacionadas à promoção de ativos sociais e de empregabilidade, visando estimular o comportamento protagonista dos jovens, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e sua inserção social produtiva (Rezende, 2009, p. 20).

Um estudo feito por Carmo (2011) mostra que, apesar de ter sido criado para, entre outras questões, combater a evasão escolar no ensino médio — com respectivo aumento da sua taxa de conclusão —, o número de jovens concluintes do ensino médio, em Ribeirão das Neves, foi diminuindo do ano inicial até o final dessa etapa de ensino. Ressalta-se que, embora a queda de concluintes isoladamente não seja o indicador mais adequado para se medir a evasão — sendo mais ideal mensurar a taxa de evasão e abandono e a taxa de conclusão juntas —, esse dado também informa sobre o fenômeno. Por ter sido utilizado pelo estudo citado, o ilustramos como reforço do argumento apresentado no trabalho. Assim, segundo constatado pela pesquisadora, além de haver outros motivadores da evasão que transcendem as questões de renda, a percepção seria de que esse Programa mantinha uma espécie de relação “condicional”, isto é, uma relação de troca com os jovens, o que, por vezes, poderia ser confundido com chantagem.

Em outro estudo qualitativo realizado por Franco, Souza e Marques (2014) com jovens que participaram do Programa, observou-se que o trabalho continuava sendo uma realidade para muitos deles, embora a continuidade dos estudos para o nível superior também tenha aparecido como traço observado nas suas trajetórias, sendo o recurso recebido ao final do Programa utilizado por muitos deles para financiar, ao menos em parte, a continuidade desses estudos. A percepção geral desses jovens, entretanto, é de que o Programa, efetivamente, não interferiu na sua permanência na escola, bem como seu desempenho escolar não teve melhoria após a sua participação. Embora eles recomendassem a participação no Programa, muitos o faziam com ressalvas, com críticas à cobrança pouco incisiva em relação às condicionalidades, ao emprego do recurso recebido e à ausência de investimentos na qualidade da educação pelo governo.

Outra crítica percebida no Programa foi sua estratégia focalizadora e não universalizante. Embora a iniciativa tenha começado em Ribeirão das Neves, cidade de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) — seu valor era de 0,749 no ano 2000 — e que continha um dos maiores índices de criminalidade do estado — entre os 29 municípios mineiros com mais de 100 mil habitantes, em 2011 a cidade ocupava a quarta posição em ocorrência de homicídios (Franco; Souza; Marques, 2014) —, o alcance final da intervenção pública ficou restrita a poucos alunos dentro do universo total do público jovem vulnerável do estado.

A focalização, por sinal, é uma prática nos governos de inspiração neoliberal. Ela recorre a intervenções estatais localizadas, restringidas pela necessidade imposta pelo ajuste fiscal — a partir de “projetos-piloto” que buscam se transformar em vitrine de boas práticas de gestão —, sendo esse um dos argumentos que sustentam o gerencialismo da agenda neoliberal. Nessa linha, Behring e Boschetti (2007, p. 156) defendem que, no projeto neoliberal,

[...] a tendência geral tem sido a de restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais [...] em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise [...] prevalecendo o [...] trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: a privatização, a focalização e a descentralização [para antes da federação ou para instituições privadas].

A restrição orçamentária imposta ao Programa, a partir de 2012, determinou a sua reformulação. Isso fez com que as atividades complementares anteriormente oferecidas aos alunos, com a finalidade de que a qualificação, a orientação para o mercado de trabalho e o aumento da autoestima e do protagonismo, deixassem de ser oferecidas. Esse ajuste prejudicou a sustentação do modelo institucional da intervenção em sua concepção inicial.

A possibilidade de execução do Programa nos municípios, por meio de organizações da sociedade civil, também constituía foco de crítica ao seu modelo proposto. De um lado,

tal modelo promovia uma espécie de deslocamento da atuação da sociedade nas políticas públicas, que passaria de uma função de controle social para a de execução de políticas sociais. No entendimento de Wood (2003 *apud* Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009), nesse formato de participação, a “[...] sociedade civil constitui não somente uma relação inteiramente nova entre o ‘público’ e o ‘privado’, mas um reino ‘privado’ inteiramente novo, com clara presença e opressão pública própria [...]”. De outro lado, esse processo de deslocamento também acabaria esvaziando a dimensão do embate político de classes existente no sistema capitalista, passando a sociedade civil a funcionar como receptáculo da transferência de responsabilidades estatais (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009). Embora preconizada pela cartilha neoliberal das reformas ocorridas no aparelho do Estado, esse deslocamento também exige o desenvolvimento da capacidade estatal para fins de regulação e acompanhamento dos contratos, o que se encontrava (e ainda se encontra) fragilizado em função do processo de enxugamento da máquina pública e esvaziamento do papel estatal no país.

A esse conjunto de críticas e limitações da formulação e execução do Poupança Jovem soma-se uma falha que pode ser considerada a fundamental: o seu erro de concepção. Segundo o desenho desse Programa, parte-se de um pressuposto calcado no paradigma racional de que os jovens “optam” por evadir e trabalhar, guiados por uma lógica imediatista. Nesse horizonte, a poupança final proporcionada pelo Programa seria responsável por mudar o cálculo de custo-benefício percebido, incentivando a continuidade dos estudos no ensino médio. Entretanto, tal fundamento, na prática, mostrava-se equivocado em muitos casos, notadamente nas situações comuns em que os jovens precisavam de fato contribuir com a própria renda ou com a renda familiar naquele momento presente, indicando, assim, que a opção por uma poupança futura como incentivo à permanência na escola não estaria tão aberta. Nesse sentido, do ponto de vista do seu desenho, o Pé-de-Meia avança em tais lacunas e limitações, ainda que, em parte, ao combinar transferência imediata com poupança futura, tenha se equivocado. Isso será melhor explorado na seção a seguir.

4 O Programa Pé-de-Meia

A proposta original de um programa de repasse de recursos direcionado aos alunos de baixa renda, no nível federal, aconteceu em 2021 por iniciativa da deputada Tabata Amaral via projeto de lei, no qual se propunha alterar a Lei nº 10.836, de janeiro de 2004, que instituía o Programa Bolsa Família. Segundo documentado pela deputada na justificção do projeto, o Brasil tinha uma perda de cerca de 214 bilhões de reais por ano com a evasão escolar de jovens. Nesse documento, o custo social da juventude não completar a educação básica foi medido em quatro diferentes dimensões: empregabilidade e remuneração dos jovens, efeitos da remuneração para a sociedade, longevidade e qualidade de vida e, por fim, repercussões ligadas à violência.

Destaca-se que, de acordo com o 3º Ciclo de Monitoramento de Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado pelo Instituto de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o acesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos não foi universalizado até 2016, conforme propunha a meta 3 do PNE (Inep, 2020).

Com a efetiva criação do Programa (Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024), após uma decisão política do governo federal do presidente Lula de defender e patrocinar a sua tramitação e aprovação no Congresso Nacional, algumas diferenças podem ser observadas em comparação com a proposta executada pelo Governo de Minas Gerais no passado. Por exemplo, nota-se a ausência de exigência de participação de atividades extracurriculares mediadas por Organizações da Sociedade Civil (OSCs) no modelo federal. Também se abre, nesse novo programa, a possibilidade de participação de alunos de até 24 anos que cursam o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ampliando a oportunidade de acesso. Além disso, passou-se a considerar a totalidade dos estudantes de baixa renda no Brasil cujas famílias estavam inscritas no Bolsa Família — o que não ocorria na proposta do programa mineiro, como já destacado em sua estratégia de focalização e de iniciativa-piloto.

O valor total investido por aluno é de R\$ 9.200,00 (nove mil e duzentos reais), valor quase 20% superior aos valores atualizados no Poupança Jovem em 2007, sendo distribuídos em:

- a) incentivo matrícula, no valor anual de R\$ 200,00 (duzentos reais);
- b) incentivo frequência, no valor total anual de R\$ 1.800,00 (mil e oitocentos reais);
- c) incentivo conclusão, no valor total anual de R\$ 1.000,00 (mil reais);
- d) incentivo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no valor total de R\$ 200,00 (duzentos reais).

Na regulamentação do Pé-de-Meia pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024, criou-se a figura do Comitê Gestor do Programa, ao qual compete propor os critérios adicionais de elegibilidade, priorização e operacionalização dos recursos, acompanhar e monitorar as ações executadas, inclusive com revalidação periódica dos incentivos financeiros, promover a educação financeira dos jovens contemplados e garantir estratégias de articulação dos entes federativos em torno do Programa. Esse Comitê Gestor é composto por dois representantes do Ministério da Educação (MEC), dois da Casa Civil da Presidência e dois do Ministério da Fazenda (MF).

Nota-se que a escolha dos ministérios que discutem a estratégia geral do Programa não é aleatória, como não o foi no caso mineiro, e exemplifica a real intenção de sua criação. No contexto federal, a condução do Programa pelo MEC evidencia que se trata, de fato, de uma política educacional com vistas a buscar maior sucesso na permanência de

jovens de baixa renda no ensino médio e na EJA. Ademais, a participação do MF e da Casa Civil elevam essa política pública a uma posição de relevância estratégica entre o portfólio de programas do governo federal. Recorda-se que, no Poupança Jovem, a perspectiva de enfrentamento do problema partia de uma estratégia assistencialista, não universalizante e sem consistência emancipatória e protetiva ou preventiva. Sua condução, a cargo da pasta do desenvolvimento social, não preservava a abordagem de políticas sociais estruturantes de combate aos problemas identificados, efetivamente garantidoras de direitos. Já a educação aparecia como uma estratégia colateral, com mesmo grau de importância da questão da segurança pública — o que equiparava, de forma questionável, o combate à evasão com a respectiva redução da criminalidade.

Fato é que atender economicamente os alunos mais vulneráveis pode ser uma medida de sucesso para combater a evasão escolar, e há farta literatura sobre o assunto. Em sua tese de doutorado, Pereira (2016) analisou os resultados de uma outra política pública semelhante, o Programa Renda Melhor Jovem, do Governo do Rio de Janeiro, sendo parte das suas conclusões o que segue:

Em um contexto onde o envolvimento com drogas, violência e comportamento sexual de risco podem ser ameaças diárias a alguns jovens, o decréscimo nas taxas de abandono escolar pode ter efeitos substanciais na acumulação de capital intelectual e na promoção de bem estar. Os resultados indicam que os benefícios projetados para os atendidos com renda mais baixa podem ser promissores na redução da evasão escolar entre alunos do ensino médio (Pereira, 2016, p. 78, tradução nossa).

Um avanço importante da política federal é a iniciativa de premiar financeiramente o aluno que conclui o ensino médio e realiza o Enem. Esse benefício adicional apresenta-se como estímulo à continuidade dos estudos, já que, segundo dados coletados da PNAD Contínua de 2022, pouco mais de 43% dos estudantes de 25 anos ou mais que concluem o ensino médio entram no ensino superior (IBGE, 2024).

Assim, em um contexto nacional em que o ensino superior ainda se encontra em expansão e concentrado entre as classes mais ricas e brancas — a despeito dos avanços da chamada “lei de cotas” que ampliou a inclusão e diversificação do público das universidades federais —, premiar financeiramente o aluno por realizar o Enem pode ser uma iniciativa importante para levar esse estudante à graduação. De fato, como aponta o relatório da PNAD 2022, “[...] o desafio do País será reduzir as desigualdades de acesso ao ensino superior, além de um combate forte ao atraso escolar e de políticas de incentivo a permanência na escola” (IBGE, 2024, p. 8).

Outro aspecto de importante reflexão, no bojo da educação, diz respeito ao efetivo aprendizado dos alunos. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022, analisados pela Fundação João Pinheiro (FJP) no Observatório das

Desigualdades e publicados em janeiro de 2024, mostram com clareza que o país pouco avançou nesse quesito. A análise do aprendizado em matemática, por exemplo, mostra 75% dos estudantes no nível 1, o mais baixo da escala (Fonseca; Costa, 2024). Essa posição não nos coloca abaixo apenas de países da OCDE, senão também dos vizinhos latino-americanos. Essa conclusão pode reforçar o que foi observado por Neri (2009a), elucidando a perspectiva míope de parte dos alunos e de suas famílias brasileiras sobre o valor da conclusão do ensino médio.

Por fim, o Programa parece abordar novamente apenas um dos três problemas centrais para a desistência e a evasão dos estudantes. O “Novo Ensino Médio”, por exemplo, tem problemas que se relacionam intrinsecamente ao motivo apontado por esses pesquisadores de evasão, relativo ao desinteresse decorrente da baixa qualidade percebida no ensino. Desde a implementação problemática desse novo currículo, feita durante o período pandêmico, ele segue causando desinteresse dos alunos e preocupação nas famílias, que veem os itinerários formativos de forma crítica, sendo necessária sua revisão para contribuir com o alcance de melhores resultados no enfrentamento do problema da evasão. Além disso, sem a garantia da observância e o apoio para evolução mínima do aprendizado mensurável (em notas) dos alunos ao longo do tempo, é possível imaginar que problemas observados no período posterior ao Poupança Jovem podem se repetir, agora em âmbito nacional.

5 Considerações finais

A evasão escolar segue como um dos fatores que limitam e atrapalham o crescimento econômico e social do Brasil. A maioria dos estudantes acessam o primeiro ano do ensino médio, mas, ao longo dos três anos que o compreendem, parte considerável dos alunos precisa abandonar os estudos. Os recortes regionais, de gênero, de raça e econômicos pioram consideravelmente os cenários. A pandemia de *coronavirus disease* (covid-19) trouxe preocupações extras, com a ampliação da já alta evasão e do retrocesso no processo educacional como um todo, especialmente no aspecto da aprendizagem.

Sob a perspectiva de se instituir políticas públicas de apoio aos estudantes, de modo a garantir melhores oportunidades e de assegurar o papel central do Estado social na diminuição das desigualdades, nasce o Programa Pé-de-Meia. Desde a sua concepção, esse Programa rege-se a partir de uma perspectiva abrangente e universalizante de alcance dos jovens em situação de vulnerabilidade, uma vez que optou pelo enquadramento automático do direito de acessá-lo a partir dos cadastros mantidos pelo CadÚnico. Segundo as análises aqui empreendidas, esse é um avanço importante em relação ao proposto no antigo Poupança Jovem, que se tratou de uma iniciativa flagrantemente focalizada em poucas cidades de maior aporte populacional. Ela excluiu boa parte dos jovens em situação vulnerável da grande maioria dos municípios mineiros,

que são de pequeno porte. Sendo assim, uma iniciativa mais ampla como o Pé-de-Meia pode proporcionar impactos mais transformadores na realidade que se pretende enfrentar.

Garantir o tom universal das políticas públicas costumeiramente é a busca de governos mais alinhados a políticas sociais democratas de centro-esquerda ou de esquerda. É interessante pontuar uma importante decisão do governo federal em 2007 que proporcionou impacto sobre a renda das famílias mais vulneráveis: o aumento do limite máximo de cobertura das condicionalidades do Bolsa Família dos 15 para os 17 anos, passando a englobar os jovens de 16 e 17 anos dentro da faixa de cobertura do Programa. Com essa decisão, havia a expectativa de proporcionar maior impacto das novas condicionalidades sobre os resultados de matrículas e escolarizações desse grupo (Neri, 2009a, 2009b), evitando o abandono escolar. Regressões controladas por traços socioeconômicos entre os jovens de 15 a 17 anos, feitos à época, apontavam que a chance relativa de não abandono por insuficiência de renda aumentaria em 32%, comparando-se a população pobre com a não pobre (Neri, 2009a). De fato, conforme dados de 2007, a taxa de escolarização no Brasil entre os jovens de 15 a 17 anos era de 82,1% (Pochmann *et al.*, 2008), passando a 92,2% em 2022 (IBGE, 2024). Isso mostra possíveis resultados positivos do uso de políticas redistributivas de renda como estratégia de promoção da educação no Brasil, embora toda estratégia de enfrentamento de problemas multicausais tenha que ser analisada com efetivo rigor e esse caso demande estudos mais aprofundados sobre o impacto real dessa estratégia implementada.

De toda forma, é possível estabelecer uma relação entre o abandono e o fato “renda”. Conforme aponta Neri (2009a, p. 57):

A combinação da demanda agregada de trabalho — captada por anos de aquecimento de demanda ou metrópoles mais ricas — com a necessidade individual de adolescentes pobres suprirem sua renda — filhos de mães sem instrução ou de pais que perdem o emprego — gera as maiores taxas de abandono escolar. Ou seja, a evasão escolar é pior quando se junta a oportunidade de trabalho com a carência de renda.

Importante pontuar que a pandemia da covid-19 impactou ainda mais as dificuldades dos estudantes de concluir o ensino médio. Cerca de quatro milhões de estudantes brasileiros abandonaram seus estudos durante a pandemia, sendo que 24% desses alunos alegaram motivos financeiros para tomar essa decisão. Nesse sentido, apesar da já colocada necessidade de avaliar os parâmetros de aprendizagem, o currículo proposto pelo “Novo Ensino Médio”, a infraestrutura das escolas e a percepção das famílias sobre o valor da educação básica em atender e mitigar as dificuldades econômicas dos estudantes permanece como um ponto central para ampliar a margem dos alunos que completam o ensino médio. Sendo assim, a concessão de incentivos financeiros presentes para os alunos segue sendo uma iniciativa importante no sentido de garantir maior igualdade de oportunidades, o que se encontra no escopo do Pé-de-Meia.

Essa reflexão leva a concluir que, apesar da relativização apresentada, há uma boa expectativa em relação à política proposta pelo governo federal e ao impacto sobre a permanência de jovens de baixa renda no ensino médio brasileiro. Entretanto, como pontuam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 775),

[...] ao se discutir as novas orientações entre o público e o privado, neste período particular do capitalismo, e as suas consequências para a gestão da educação básica, entende-se que a gestão democrática da educação — processo ainda em construção —, em uma conjuntura de correlação de forças societárias em disputa, necessita voltar, mais uma vez, ao centro do debate educacional.

Enfim, em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais importantes, a evasão escolar revela-se não apenas como uma falha do sistema educacional, mas também como um mecanismo de reprodução das iniquidades sociais. A lógica meritocrática, que atribui ao esforço individual a responsabilidade exclusiva pelo sucesso escolar, ignora as condições desiguais de partida que delimitam, desde cedo, os caminhos possíveis para cada jovem. Nesse contexto, políticas públicas com caráter redistributivo, como o Programa Pé-de-Meia, representam uma tentativa concreta de romper com essa lógica excludente. Ao adotar critérios de acesso baseados no CadÚnico, esse Programa se afasta de abordagens focalizadas e seletivas, buscando garantir maior equidade no enfrentamento da evasão escolar no ensino médio. Mais do que um incentivo financeiro, trata-se de uma sinalização do Estado de que a permanência escolar de jovens em situação de vulnerabilidade é uma prioridade pública e um direito a ser garantido coletivamente. Ainda que sua eficácia deva ser acompanhada e avaliada com rigor, o Pé-de-Meia se insere em um conjunto de políticas que reconhece que a igualdade de oportunidades requer, antes de tudo, justiça social. É nesse horizonte que se reafirma a centralidade do Estado na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Referências

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BRAGA, Felipe Michel Santos Araújo. **Padrões para avaliações de programas educacionais: um estudo de caso para a avaliação do Programa Poupança Jovem**. 2010. 56 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.fjp.mg.gov.br/items/22422e41-9ef6-4ae8-a9db-816292f1d0f0>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CARMO, Helen Cristina do. **As repercussões do Programa Poupança Jovem nas experiências escolares de jovens egressos do ensino médio em Ribeirão das Neves**. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9NCLC4>. Acesso em: 2 jan. 2024.

COLLINS, Randall. Functional and conflict theories of educational stratification. **American Sociological Review**, Washington, v. 36, n. 6, p. 1002-1019, 1971. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2093761>. Acesso em: 4 fev. 2024.

FONSECA, Alexandre Henrique; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Programa Pé-de-Meia: os incentivos para a conclusão do ensino básico. **Observatório das Desigualdades**, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=3510>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FRANCO, Ana Paula Melo; SOUZA, Luiza de Marillac; MARQUES, Denise Helena Franco. Avaliação do Programa Poupança Jovem: qual o destino dado ao benefício? In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 16., 2014, Diamantina. **Anais [...]**. Diamantina: UFMG/Cedeplar, 2014. Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2014/avaliacao-do-programa-poupanca-jovem.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GOLDTHORPE, John. The myth of education-based meritocracy. **New Economy**, Oxford, v. 10, n. 4, p. 234-239, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x>. Acesso em: 5 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Educação 2022. **Informativo PNAD Contínua**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

LIMA, Luísa Filizzola Costa *et al.* Falando sobre racismo: alguns apontamentos acerca das desigualdades raciais no Brasil. In: COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; SILVA, Matheus Arcelo Fernandes (org.). **Desigualdade para inconformados: dimensões e enfrentamentos das desigualdades no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS/Cegov, 2020. p. 131-153. Disponível em: <http://repositorio.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/3544>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Decreto nº 44.476, de 6 de março de 2007**. Institui o Programa Poupança Jovem. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/44476/2007>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Revisão do Plano Plurianual de Ação Governamental - PPAG 2004-2007 referente ao exercício 2007**. Belo Horizonte: Seplag, 2006. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1pa_Dyk40D0xF0AxNDVKnldpL0OON7E-m. Acesso em: 5 jan. 2024.

NERI, Marcelo (coord.). **Motivos da evasão escolar**: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: FGV/Ibre, 2009a. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/tpe/tpe_motivacoesescolares_fim.pdf. Acesso em: 1 fev. 2024.

NERI, Marcelo. Os motivos dos sem-escola. **Conjuntura Social**, São Paulo, v. 63, n. 4, p. 50-53, 2009b. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rce/article/view/24304/23079>. Acesso em: 1 fev. 2024.

PEREIRA, Vitor Azevedo. **From early childhood to high school**: three essays on the economics of education. 2016. Tese (Doutorado em Economia) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.econ.puc-rio.br/uploads/adm/trabalhos/files/Vitor_Azevedo_Pereira.pdf. Acesso em: 2 jan. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300007>. Acesso em: 10 fev. 2024.

POCHMANN, Marcio *et al.* **Comunicado da Presidência 12**: Pnad 2007: primeiras análises: educação, juventude e raça/cor. Brasília: Ipea, 2008. v. 4. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5522>. Acesso em: 11 jan. 2024.

RESENDE, Letícia Amédée Péret de; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; REIS, Guilherme Felliphe Pereira. Desigualdade, mobilidade e a meritocracia à brasileira: anatomia de uma falácia. *In*: COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; SILVA, Matheus Arcelo Fernandes (org.). **Desigualdade para inconformados**: dimensões e enfrentamentos das desigualdades no Brasil. Porto Alegre: UFRGS/Cegov, 2020. p. 29-43. Disponível em: <https://repositorio.fjp.mg.gov.br/items/c0940e1a-05cc-446f-9a6c-8dd7a7f502ce>. Acesso em: 10 fev. 2024.

REZENDE, Patrícia Rafaela Leite. **A qualificação social e profissional de jovens no âmbito do Programa Poupança Jovem**. 2009. 94 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.fjp.mg.gov.br/items/f3fa9ede-1b85-448a-bdec-fe6bf47d4180/full>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SILVEIRA, Glauber Flaviano *et al.* O trabalho desigual: gênero e raça no mercado de trabalho. *In*: COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz; SILVA, Matheus Arcelo Fernandes (org.). **Desigualdade para inconformados**: dimensões e enfrentamentos das desigualdades no Brasil. Porto Alegre: UFRGS/Cegov, 2020. p. 45-55. Disponível em: <https://repositorio.fjp.mg.gov.br/items/f82aec0f-9e1b-45f5-8339-0b93070a3860>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SOUSA, Antonia de Abreu *et al.* Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 1, p. 25-37, 2011. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20110002>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/srrRFK6rcbj7gwW6GMyVNHK>. Acesso em: 2 fev. 2024.

WOODHALL, Maureen. Human capital concepts. **Economics of Education**, Oxford, p. 21-24, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-033379-3.50011-5>. Acesso em: 2 jan. 2024.