

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Anna Luiza Carneiro e Oliveira

PROGRAMA PÉ-DE-MEIA: o caminho para a igualdade social?

Juiz de Fora

2026

Anna Luiza Carneiro e Oliveira

PROGRAMA PÉ-DE-MEIA: o caminho para a igualdade social?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ednéia Alves de Oliveira.

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Anna Luiza Carneiro e.

PROGRAMA PÉ-DE-MEIA : o caminho para a igualdade social? / Anna Luiza Carneiro e Oliveira. -- 2026.
140 f.

Orientadora: Ednéia Alves de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2026.

1. Programa Pé-de-Meia. 2. Política educacional. 3. Teoria do Capital Humano. 4. Qualificação da juventude. 5. Banco Mundial. I. Oliveira, Ednéia Alves de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

Nº PPG: 116

Formato da Defesa: () presencial () virtual (X) híbrido

Ata da sessão (X) pública () privada referente à defesa da (X) dissertação () tese intitulada "Programa Pé-de-Meia: o caminho para a igualdade social?", para fins de obtenção do título de (X) mestra(e) () doutor(a) em Serviço Social, área de concentração Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social, pelo(a) discente **Anna Luiza Carneiro e Oliveira** (matrícula 120150014- início do curso em 11/03/2024), sob orientação da Prof.(^a)Dr(^a) Ednéia Alves de Oliveira.

Ao 23º dia do mês de fevereiro do ano de 2026, às 14 horas, na sala de reuniões da faculdade de Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), reuniu-se a Banca examinadora da (X) dissertação () tese em epígrafe, aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós- Graduação, conforme a seguinte composição:

Titulação Prof(a) Dr(a) / Dr(a)	Nome	Na qualidade de:	Vínculo Institucional
Profa Dra	Ednéia Alves de Oliveira	Orientadora	UFJF
Prof Dr	Fernando Gaudereto Lamas	Titular Interno	UFJF
Profa Dra	Cristiane Natalício de Souza	Titular Externo	UFV
Profa Dra	Viviane Souza Pereira	Suplente Interno	UFJF
Prof Dr	Ciro Andrade da Silva	Suplente Externo	UFVJM

*Na qualidade de (opções a serem escolhidas):

- Membro titular interno
- Membro titular externo
- Membro titular externo e Coorientador(a)
- Orientador(a) e Presidente da Banca
- Suplente interno
- Suplente externo
- Orientador(a)
- Coorientador(a)

*Obs: Conforme §2º do art. 54 do Regulamento Geral da Pós-graduação stricto sensu, aprovado pela Resolução CSPP/UFJF nº 28, de 7 de junho de 2023, "estando o(a) orientador(a) impedido(a) de compor a banca, a presidência deverá ser designada pelo Colegiado".

AVALIAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Tendo o(a) senhor(a) Presidente declarado aberta a sessão, mediante o prévio exame do referido trabalho por parte de cada membro da Banca, o(a) discente procedeu à apresentação de seu Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação Stricto sensu e foi submetido(a) à arguição pela Banca Examinadora que, em seguida, deliberou sobre o seguinte resultado:

(x) APROVADO

() REPROVADO, conforme parecer circunstanciado, registrado no campo Observações desta Ata e/ou em documento anexo, elaborado pela Banca Examinadora

() APROVADO CONDICIONALMENTE, sendo consenso da banca de que esta ata é provisória e condicional

Novo título da Dissertação/Tese (só preencher no caso de mudança de título):

Observações da Banca Examinadora caso haja necessidade de anotações gerais sobre a dissertação/tese e sobre a defesa, as quais a banca julgue pertinentes

Descrição de todas as condicionalidades para a aprovação (só preencher no caso de Aprovação Condicional):

Nada mais havendo a tratar, o(a) senhor(a) Presidente declarou encerrada a sessão de Defesa, sendo a presente Ata lavrada e assinada pelos(as) senhores(as) membros da Banca Examinadora e pelo(a) discente, atestando ciência do que nela consta.

INFORMAÇÕES

Para fazer jus ao título de mestre(a)/doutor(a), a versão final da dissertação/tese, considerada Aprovada, devidamente conferida pela Secretaria do Programa de Pós-graduação, deverá ser tramitada para a PROPP, em Processo de Homologação de Dissertação/Tese, dentro do prazo de de 60 ou 90 dias, para discentes aprovados condicionalmente, a partir da data da defesa. Após o envio dos exemplares definitivos, o processo deverá receber homologação e, então, ser encaminhado à CDARA.

Se as condições descritas nesta ata não forem atestadamente atendidas dentro do prazo de 90 dias, a aprovação condicional será convertida em reprovação.

Esta Ata de Defesa é um documento padronizado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Observações excepcionais feitas pela Banca Examinadora poderão ser registradas no campo disponível acima ou em documento anexo, desde que assinadas pelo(a) Presidente(a).

Esta Ata de Defesa somente poderá ser utilizada como comprovante de titulação se apresentada junto à Certidão da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos da UFJF (CDARA) atestando que o processo de confecção e registro do diploma está em andamento.



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Gaudereto Lamas, Professor(a)**, em 24/02/2026, às 19:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Natalício de Souza, Usuário Externo**, em 24/02/2026, às 21:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edneia Alves de Oliveira, Professor(a)**, em 25/02/2026, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anna Luiza Carneiro e Oliveira, Usuário Externo**, em 23/06/2026, às 10:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2857990** e o código CRC **977378D8**.

Dedico este trabalho a todos que, em presença ou em lembrança, contribuíram para a construção de quem sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Sou grata à Universidade Federal de Juiz de Fora e ao curso de Serviço Social pela possibilidade de acesso ao ensino superior e pela formação crítica proporcionada, reafirmando a importância da educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço à Anna do passado, que insistiu em cursar Serviço Social. Ao longo deste caminho, houve dúvidas, aprendizados e amadurecimento, mas também a certeza de que este é o lugar onde me reconheço. Este percurso expressa minha capacidade e o compromisso com a formação que venho construindo e que pretendo continuar.

À Edneia, professora e orientadora, com quem aprendo continuamente e em quem me inspiro como profissional. Agradeço pelo auxílio constante, pelo incentivo, pelas correções e por me ajudar a pensar melhor e mais longe. A ela devo muito deste caminho, especialmente pela oportunidade de ingressar na iniciação científica durante a graduação, momento em que aprendi intensamente e passei a desejar ocupar meu lugar no mestrado.

Agradeço a quem me formou, me criou e me educou, contribuindo para a construção do meu caráter e da minha visão de mundo. Em especial, aos meus pais, Kátia e César, pela criação exemplar, marcada por afeto, confiança e apoio incondicional. Vocês são as pessoas mais importantes da minha vida.

Sou grata à minha família, quem eu sou e minha formação são frutos dessa base sempre unida, presente nos melhores e piores momentos. Aos meus primos, que também são amigos, e à minha prima-irmã Bárbara, por crescermos juntas e por estar comigo sempre. Aos meus tios e tias, especialmente Aparecida e Virgalina, por sempre me orientarem a confiar no processo e a seguir pela educação, mostrando, na prática, que ela pode ser transformadora. E ao meu irmão, pelos momentos de parceria.

Às minhas amigas, que escolho para dividir a vida: Paula, Júlia, Mariana, Laura, Letícia; às amigas que ganhei ao longo do caminho; às amigas do colégio e às amigas da engenharia. Obrigada por sempre estarem comigo, nos momentos em que o alívio emocional era necessário, vocês se fizeram presentes. Sou grata a todos que compartilham um pedaço da vida comigo todos os dias, assim como aos amigos que fiz na graduação e na pós-graduação.

Aos que estão comigo em plano e aos que permanecem em lembrança e espírito, Vó Nair e Tia Licinha, não há um dia sequer em que eu não sinta a presença de vocês. Agradeço, acima de tudo, a Deus, pela força nos momentos difíceis, pela sabedoria nas escolhas, pela coragem para persistir e pela condução em cada etapa deste caminho.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a política educacional como instrumento de valorização da qualificação para o mercado de trabalho na lógica do capital, com foco no Programa Pé-de-Meia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais. O referencial teórico baseou-se na Teoria do Capital Humano, especialmente nas contribuições de Theodore Schultz (1973), bem como em autores críticos a essa perspectiva. Foram analisados documentos do Banco Mundial, considerando sua influência na formulação de políticas educacionais no países periféricos e, em particular, no Brasil, no contexto de ascensão do neoliberalismo. A análise contemplou a política educacional brasileira e programas voltados à qualificação da juventude, com destaque para o Programa Pé-de-Meia, implementado no terceiro governo Lula. Conclui-se que, embora o programa seja apresentado como estratégia de enfrentamento da evasão escolar e da desigualdade social, sua concepção está alinhada às diretrizes do Banco Mundial de investimento em Capital Humano, não promovendo redução significativa da desigualdade social nem contribuindo de forma efetiva para a diminuição da evasão escolar.

Palavras-chave: Programa Pé-de-Meia; Política educacional; Teoria do Capital Humano; Qualificação da juventude; Banco Mundial.

ABSTRACT

This study aimed to analyze educational policy as an instrument for valuing workforce qualification within the logic of capital, with a focus on the Pé-de-Meia Program. It was a bibliographic and documentary research based on books, scientific articles, and official documents. The theoretical framework was grounded in Human Capital Theory, particularly drawing on the contributions of Theodore Schultz (1973), as well as on authors critical of this perspective. Documents published by the World Bank were analyzed, considering its influence on the formulation of educational policies in peripheral countries and, specifically, in Brazil, in the context of the rise of neoliberalism. The analysis addressed Brazilian educational policy and youth qualification programs, with emphasis on the Pé-de-Meia Program, implemented during Lula's third administration. It was concluded that, although the program is presented as a strategy to address school dropout and social inequality, its design is aligned with the World Bank's guidelines on investment in Human Capital and does not promote a significant reduction in social inequality nor effectively contribute to decreasing school dropout rates.

Keywords: Pé-de-Meia Program; Education policy; Human Capital Theory; Youth qualification; World Bank.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
2	CAPITAL HUMANO E O BANCO MUNDIAL: INFLUÊNCIA NOS PAÍSES PERIFÉRICOS.....	11
2.1	A TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	12
2.2	O BANCO MUNDIAL NA FORMAÇÃO DE PAÍSES PERIFÉRICOS.....	25
3	O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA RELAÇÃO INTRÍSECA.....	42
3.1	AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL E SUAS MUDANÇAS CONJUNTURAIS.....	44
3.2	A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS.....	61
4	O PROGRAMA PÉ-DE-MEIA: A PERMANÊNCIA HISTÓRICA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL.....	85
4.1	O PROGRAMA PÉ-DE-MEIA: PROPOSTAS E OBJETIVOS PARA OS JOVENS BRASILEIROS.....	86
4.2	OS LIMITES DO PROGRAMA PÉ-DE-MEIA FRENTE À DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	125

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se construiu a partir de uma reflexão crítica acerca da política de educação no Brasil como instrumento de valorização da qualificação para o mercado de trabalho na lógica do capital, com foco no Programa Pé-de-Meia. Para tanto, empreenderam-se estudos com base em pesquisa bibliográfica e documental, análise de legislações e de programas governamentais voltados à qualificação da força de trabalho, bem como busca investigações em sites oficiais do governo e sites de notícias.

A relevância do tema está pautada na necessidade de evidenciar as políticas de qualificação no Brasil, as quais embora implementadas em diferentes contextos políticos, seguem a mesma orientação: atender as diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), que defendem a educação como forma de preparar o trabalhador para adaptar-se às exigências do mercado. Essa perspectiva transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção produtiva, ao invés de garantir condições estruturais de trabalho estável.

Diante desse contexto, é possível compreender porque, em vez de assegurar empregos de qualidade, essas políticas frequentemente atuam como mecanismo de regulação estatística do desemprego e de precarização dos postos de trabalho. A reflexão proposta perpassa por três capítulos, no primeiro será abordado a Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz (1973). O autor aponta que as habilidades e conhecimentos adquiridos por meio da saúde e educação consistem em formas de capital que aumentam a capacidade produtiva dos indivíduos, bem como o crescimento econômico de um país. Nesse sentido, a qualificação se torna central para elevar a eficiência nos postos de trabalho, atendendo aos interesses do capital.

Por outro lado, traremos análises de diferentes autores que contrapõe Schultz, como Frigotto, Saviani, Bowles e Gintis, eles entendem que a Teoria do Capital Humano reduz a educação a um instrumento de adequação da classe trabalhadora às necessidades do modo de produção capitalista, por força de trabalho qualificada. De acordo com eles, a teoria auxilia na subordinação da classe trabalhadora ao capital, tratada como recurso a ser aperfeiçoado conforme às exigências do mercado de trabalho. Além de naturalizar as desigualdades históricas e estruturais produzidas pelo próprio capitalismo, essa perspectiva transfere para os sujeitos a responsabilidade por sua inserção produtiva, culpabilizando-os por suas condições de vida e desresponsabilizando o Estado.

Essa concepção, amplamente difundida por diretrizes e organismos internacionais, como o Banco Mundial, compreende o indivíduo como força produtiva, atribuindo à educação a função de elevar a produtividade e promover o desenvolvimento econômico dos países. Dessa forma, o investimento em áreas como educação e saúde é justificado fundamentalmente por seu retorno econômico, desconsiderando o desenvolvimento humano e as condições concretas de vida e trabalho dos sujeitos.

A pesquisa analisou a influência do Banco Mundial na formação de países periféricos. Nesse sentido, a partir da década de 1970, e intensificada nos anos 90, organismos como o BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a incorporar a Teoria do Capital Humano em suas recomendações, enfatizando o investimento em educação, saúde e qualificação como estratégias de crescimento econômico. No entanto, esses investimentos são condicionados à integração subordinada dos países periféricos, com força de trabalho barata e adaptada às demandas internacionais.

De acordo com Abreu (2021) a globalização em 1990, estabeleceu uma nova ordem econômica, em que o Estado brasileiro passaria a implantar reformas administrativas, enxugamento da máquina pública, mudanças previdenciárias e abertura de mercado. A população, e portanto as escolas, precisariam se reorganizar, e formar sujeitos aptos a sobreviver nessa nova lógica de competição, que seguiria até a contemporaneidade. Foram então estabelecidos discursos de liberdade, autonomia, autogestão e possibilidade de melhoria de vida, que se transformariam na lógica de que para se obter cada vez mais realizações, só depende do seu próprio esforço.

A partir de 2000 inicia uma correlação entre escola e essa lógica de mercado.

Nesse contexto, vislumbrou-se com mais clareza a ideia de que a escola pública poderia atuar como dispositivo a serviço da governamentalidade neoliberal, ao estabelecer políticas de subjetivação que estimulariam a constituição dos sujeitos empreendedores de si, uma vez entendido que este tipo de conduta econômica poderia contribuir para o bom funcionamento do livre mercado (Abreu, 2021, p. 72).

Dessa forma, é nesse bojo que as necessidades que deveriam ser providas pelo Estado, passam a ser tratadas como de cunho individual. E as políticas sociais, como a educação, passam a ser adquiridas pelo mercado. Essa reestruturação também ocorreu no âmbito trabalhista, com estímulo competitivo, aumentando os ganhos individuais e das próprias empresas, através de metas e remuneração de acordo com o desempenho do trabalhador. É nesse processo que a classe trabalhadora passa por uma individualização, com metas e remuneração de acordo com o desempenho do próprio indivíduo. Retirando o sentido de coletividade (Abreu, 2021).

Surge então o sujeito empreendedor, influenciado a entrar nessa competição, em busca de ganho.

O homo oeconomicus do neoliberalismo é um empreendedor de si, que gerencia seu próprio capital, gera sua própria renda e se constitui pelo saber econômico, independentemente se ele trabalha para uma grande empresa ou administra um pequeno negócio próprio (Abreu, 2021, p. 75).

O “empreendedor de si”, surge como conceito a partir do neoliberalismo, em que o indivíduo não é visto apenas como trabalhador, mas como capital humano. E dessa forma, ele deve investir em si mesmo, através da educação, capacitação e saúde. Ele se torna responsável por gerir sua vida (Foucault, 2008 apud Abreu, 2021).

Nesse contexto de fortalecimento do neoliberalismo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, acirrou a adoção de políticas de ajuste estrutural, corte de gastos públicos e privatizações, impactando diretamente a política de educação (Frigotto; Ciavatta, 2003). Sendo assim, os programas e políticas voltados para o ensino, estabelecem como principais vieses a qualificação e o empreendedorismo.

No segundo capítulo, desenvolveu-se a discussão acerca das transformações no trabalho e na educação no Brasil. Em um primeiro momento, abordamos as relações de trabalho e suas mudanças conjunturais, partindo do entendimento de que trabalho e educação são dimensões constitutivas. Nessa perspectiva, observa-se que o discurso que associa o aumento do desemprego à suposta falta de qualificação dos trabalhadores produz impacto direto tanto sobre o trabalho, quanto sobre a educação, ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade por uma questão estrutural.

A partir disso, o capítulo dedicou-se à análise das políticas de emprego e renda, estreitamente articuladas às políticas de qualificação profissional. Essas, independente do governo, mantêm características semelhantes, são políticas mínimas, focalizadas e marcadas pela individualização das expressões da questão social, desconsiderando as determinações estruturais do capitalismo. Nesse contexto, é necessário retroceder historicamente ao período iniciado com Getúlio Vargas, momento em que se instituiu a legislação trabalhista no Brasil. Embora representem avanços formais, tais regulações foram estruturadas para atender prioritariamente aos interesses do capital, estabelecendo um consenso em substituição às práticas anteriormente baseadas em coerção.

Assim, as políticas implementadas ao longo das décadas somente são viabilizadas na medida em que não comprometem a lógica da acumulação capitalista, resultando na formação de políticas sociais mínimas, limitadas e subordinadas aos interesses do capital.

Historicamente, desde o governo Vargas e o processo de industrialização, a educação brasileira se organizou de duas formas: para as elites, o acesso ao ensino superior e intelectual; para a classe trabalhadora, a formação profissionalizante voltada à preparação para o mercado de trabalho (Pereira, 2019). Essa estrutura, mesmo em diferentes governos, manteve-se inalterada. O foco da presente pesquisa será a partir do governo FHC, momento em que o aprofundamento do neoliberalismo e as mudanças no mundo do trabalho, impactam diretamente a política educacional do país.

Nesse contexto, diversos programas têm sido criados para qualificar jovens da periferia, muitas vezes com o discurso de promoção do empreendedorismo e empregabilidade. Apesar das mudanças de nomenclatura, tais políticas reproduzem a mesma lógica de individualizar problemas estruturais e responsabilizar o sujeito por sua inserção no mercado de trabalho (Oliveira et al., 2024).

O Programa Pé-de-Meia, lançado no atual governo Lula (2023), é exemplo dessa continuidade. Voltado a incentivar a permanência e conclusão do ensino médio por meio de incentivo financeiro, o programa parte da análise de que a evasão escolar decorre, sobretudo, da necessidade de trabalhar. Nesse bojo, dados do IBGE (2020) indicam que, dos jovens entre 14 e 29 anos, 20,2% não concluíram o ensino médio ou nunca frequentaram, sendo que 31,9% apontaram a necessidade de trabalhar como principal motivo. Com valor total de até R\$9.200,00, o programa busca oferecer condições para que os estudantes concluam a educação básica sem interromper os estudos por razões econômicas. Entretanto, ao se estruturar sobre a lógica do estímulo individual e não sobre mudanças estruturais, tende a reforçar a concepção da educação como meio de investimento pessoal para melhorar a empregabilidade, alinhado aos princípios da Teoria do Capital Humano. Nessa perspectiva, o terceiro capítulo considerou o Programa, seus objetivos e propostas para os jovens brasileiros, para em sequência, através do uso de dados, analisar seu alcance.

Abordar esta temática é fundamental para compreender como a educação destinada à classe trabalhadora, longe de ser neutra, cumpre papel central na formação de uma força de trabalho moldada às necessidades econômicas nacionais e internacionais. Ademais, a escolha pelo tema é também resultado da vivência em contexto social no qual a formação profissionalizante se apresentou como principal via de acesso à educação para grande parte da população. Tal experiência reforça a importância de investigar criticamente as políticas educacionais voltadas à classe trabalhadora e seus efeitos na reprodução das desigualdades sociais.

2 CAPITAL HUMANO E O BANCO MUNDIAL: INFLUÊNCIA NOS PAÍSES PERIFÉRICOS

Este capítulo tem como objetivo analisar a Teoria do Capital Humano, formulada principalmente por Theodore Schultz (1973), e sua apropriação pelo Banco Mundial como instrumento de legitimação das reformas neoliberais nos países periféricos, com recorte no caso brasileiro. Inicialmente, discute-se a concepção de capital humano e o contexto de seu desenvolvimento, que passa a compreender investimentos em educação, saúde e qualificação como estratégias para o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade.

O capítulo também dialoga com autores que se opõem a esta lógica, oferecendo proposições que nos permitem questionar os pressupostos da teoria de Schultz, defendendo que a educação não pode ser reduzida a um meio de promoção do crescimento econômico, da produtividade ou da empregabilidade individual. Esses autores sustentam que tal ideário esvazia a concepção da educação como processo de desenvolvimento humano, crítico e social, subordinando-a à formação da força de trabalho necessária à reprodução do modo de produção capitalista.

É nesse contexto que se insere a atuação dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial. A partir das orientações consolidadas no chamado Consenso de Washington (1989), a instituição se apropria da Teoria do Capital Humano e a utiliza como fundamento para a formulação de políticas e reformas voltadas à qualificação dos indivíduos. Por meio de empréstimos e condicionantes impostos aos países periféricos, o Banco Mundial apresenta tais diretrizes como estratégias de desenvolvimento, ao passo que aprofunda relações de dependência econômica e política.

O Banco Mundial passa a propor reformas neoliberais nas políticas sociais dos países periféricos, especialmente na educação, que longe de ser tratada como direito social, é concebida prioritariamente como instrumento de qualificação da força de trabalho. No caso brasileiro, a adesão a essas orientações ocorre tanto em função do endividamento externo quanto da consonância das elites nacionais com esse projeto, materializando-se em relatórios e políticas que enfatizam a qualificação de jovens e a adequação da educação às demandas do mercado.

Nesse contexto, princípios como competitividade e eficiência econômica tornam-se centrais, o que pode ser observado na conformação da educação brasileira, conforme será discutido ao longo do capítulo 2. Especialmente no que se refere às reformas educacionais orientadas para atender às exigências dos organismos internacionais. Além disso, observa-se

um processo crescente de privatização da educação, marcado pela transferência da gestão e pela progressiva desresponsabilização do Estado. Tal movimento reforça a centralidade do capital na definição das políticas educacionais, subordinando o ensino aos interesses do mercado. Nesse sentido, evidencia-se uma lógica recorrente de desresponsabilização estatal, presente tanto na política educacional quanto na organização do trabalho.

2.1 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A Teoria do Capital Humano, como é vista atualmente, teve como fonte primária Irving Fisher. O economista neoclássico americano, em 1906, publicou um livro chamado “The Nature of Capital and Income. Reprints of Economic Classics”. Ele considerou a teoria do capital de Walras¹ mais assertiva, em que aponta como capital todo o conjunto de riquezas existentes que possibilitam os serviços, como máquinas, terra, matéria prima, recursos naturais e as qualidades do homem (Saul, 2004).

Fisher foi o primeiro a usar formalmente o termo capital humano, entendendo o indivíduo como um tipo de capital capaz de gerar rendimentos futuros. Abrindo o caminho conceitual, expôs que o ser humano gera rendimento. Contudo, foi somente no final da década de 1950 que Theodore Schultz formulou sua Teoria do Capital Humano, ele é considerado o fundador da teoria moderna, instituindo categorias e conceitos tratados a seguir.

Em seguida, Jacob Mincer, desenvolveu métodos estatísticos para testar a visão de Schultz de que a educação e a experiência gera retorno econômico.

Jacob Mincer (1958) examinou a questão do capital humano numa perspectiva econométrica, buscando a correlação entre o investimento na formação do trabalhador e a distribuição de renda pessoal. A sua análise indicou que a decisão de despendar tempo para melhorar o desempenho no trabalho era resultante de uma escolha individual e racional, que as diferenças entre as ocupações eram função de diferenças no treinamento e que essas diferenças surgiam quando o conceito de investimento e capital humano era estendido para incluir a experiência no emprego. Buscando a relação entre investimento em capital humano e a produtividade, Mincer extraía uma conclusão provisória no sentido de que a dispersão dos rendimentos entre as diferentes ocupações deveria estar relacionada positivamente ao volume do investimento em capital humano feito nelas (Saul, 2004, p. 232).

Contrário a Mincer, que considerou o investimento em capital humano como uma decisão racional e individual, voltada para maximizar salários, Schultz entende o capital humano como um componente estratégico de desenvolvimento econômico. Theodore Schultz, foi especialista em economia agrícola e em 1960 realizou um discurso no encontro da

¹ Marie-Ésprit-Léon Walras (1834-1910) foi um economista e matemático francês.

associação americana de economia, a qual era presidente. Nesse momento indicou que a capacitação das pessoas era a chave para entender o crescimento econômico dos Estados Unidos. Para ele, investimento em capital humano e consumo eram diferentes, como será aprofundado adiante, da mesma forma, algumas atividades possibilitariam a melhoria das capacidades humanas (Saul, 2004).

Publicado em 1973, o livro “O capital humano: investimentos em educação e pesquisa” de Theodore Schultz, propõe que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos indivíduos são uma forma de capital. Nas sociedades ocidentais, esse capital humano tem evoluído mais rapidamente do que o capital físico, que são as máquinas, a infraestrutura, os equipamentos e a matéria-prima.

O conceito de capital humano refere-se aos investimentos realizados no próprio indivíduo, sobretudo nas áreas da educação e saúde, os quais integram sua capacidade produtiva. Esses investimentos são centrais para o crescimento econômico. Inicialmente, o aumento da produção era atribuído a fatores como o acréscimo de terras, número de horas trabalhadas e o capital físico. No entanto, a diferença de produtividade entre países pode ser mais adequadamente explicada pelo nível de investimento em capital humano (Schultz, 1973).

A divergência entre Mincer e Schultz ocorre devido à Mincer analisar a forma como o investimento em educação afeta os salários e os postos de trabalho. De acordo com ele, o indivíduo investe em si mesmo para aumentar sua renda e sua produtividade, sendo portanto, uma escolha consciente e racional. Já Schultz analisa pelo viés da economia do país, nesse caso, ele considera que investir em educação aumenta a produtividade nacional, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico, assim, ele entende a educação como um investimento para elevar o capital humano, considerado por elemprego ee uma riqueza.

Em contraste com ambos os autores, compreende-se que a Teoria do Capital Humano, embora se apresente como uma estratégia de promoção da produtividade e do desenvolvimento econômico, opera sobretudo como um dispositivo de ajustamento dos indivíduos às exigências do mercado, como será desenvolvido daqui em diante.

Schultz (1973) argumenta que gastos com educação, saúde, treinamento, aprimoramento técnico e até mesmo o uso produtivo do tempo de lazer, devem ser compreendidos como investimentos, e não apenas como consumo. Mas esses fatores não são contabilizados quando se considera a produtividade de um país, mesmo esses investimentos aumentando a qualidade do trabalho humano, ampliando a produtividade e o rendimento dos trabalhadores. Nesse sentido, os indivíduos são concebidos como formas de riqueza que podem ser ampliadas por meio de investimentos específicos. Isso mostra que o avanço técnico

e produtivo de uma nação está diretamente relacionado ao reconhecimento do valor econômico do conhecimento e a valorização das capacidades humanas.

Segundo o autor, os economistas sempre souberam que os indivíduos representam uma parte fundamental da riqueza das nações, sendo sua capacidade produtiva mais valiosa do que todos os outros recursos combinados. No entanto, muitos resistem à ideia de investir em pessoas, pois enxergar o ser humano como “capital” pode remeter a concepções que os reduzem a uma coisa ou propriedade, remetendo ao período da escravidão e servidão. Apesar disso, o autor defende que não há desumanização em considerar os indivíduos como parte da riqueza de um país. Pelo contrário, investir nas pessoas, para ele, é uma forma de promover sua autonomia, ampliar suas capacidades e melhorar seu bem-estar.

Segundo ele, alguns economistas que não reconhecem os recursos humanos como forma de capital, ainda mantêm uma visão tradicional sobre o trabalho. De acordo com essa lógica, o trabalho é visto apenas como a capacidade de realizar tarefas manuais que exigem pouco conhecimento ou habilidade específica, como se todos os trabalhadores tivessem o mesmo nível de aptidão (Schultz, 1973).

Schultz (1973) aborda que é inadequado considerar que os indivíduos só fazem seu trabalho manual e não precisam de conhecimento. O trabalho não é apenas força física, mas seu valor produtivo depende também do conhecimento e habilidade, esses que são desenvolvidos com investimentos, como estudo e treinamento. Dessa forma, o autor considera que os trabalhadores se transformaram em capitalistas, não por possuir a propriedade privada, mas por possuir conhecimentos e capacidades com valor econômico. Sendo assim, os países mais avançados, são aqueles que investem mais nas pessoas, através da educação, saúde e formação técnica. O autor utiliza uma lógica verídica, de que o trabalho envolve também conhecimento, contudo, reduz o conhecimento a retorno econômico, alinhado a um ideal produtivista e individualizante. Em que o trabalhador se torna “capital” e a educação “investimento”.

Para Schultz a análise restrita ao capital físico, como máquinas e terras, desconsiderando o capital humano, sendo as habilidades e conhecimentos das pessoas, não é suficiente para explicar o aumento da produtividade dos países. Em primeiro lugar, o capital humano apresenta um crescimento mais acelerado do que o capital físico. Em segundo lugar, a redução da relação capital-renda² pode indicar que o capital humano desempenha papel central na geração de renda.

² É a capacidade de gerar renda futura, retorno econômico. São investimentos em indivíduos, como educação, capacitação e saúde (Schultz, 1973).

Nesse contexto, o crescimento econômico dos países aumenta de forma mais rápida e ampliada do que os recursos nacionais. O autor utiliza o exemplo dos Estados Unidos, em que o aumento da renda do país não condiz com “(...) o quantitativo combinado de terra, homens-hora e o acervo de capital reproduzível utilizado para a geração de renda.” (Schultz, 1973, p. 38). Segundo o autor, as estimativas de capital-renda não consideram todo o capital, ignoram o capital humano, esse que atualmente é maior do que o capital não-humano³. Para além, o avanço na qualidade dos insumos também não é computado de forma adequada, porém esse quantitativo é extremamente menor comparado a capacitação humana.

Schultz (1973) chama atenção para o fato de que, em países com menos recursos, o capital adicional não deve ser concentrado apenas em infraestrutura e bens materiais, mas também no desenvolvimento humano, através da educação, saúde e capacitação. A falta de investimento certo resulta em falta de força de trabalho qualificada e conhecimento técnico dos indivíduos. Sem a devida qualificação, o capital material advindo de fora não pode ser plenamente aproveitado.

Tal afirmação ocorre devido a leitura limitada do autor. Desconsiderando a própria estrutura do capital, ele define a responsabilidade do desenvolvimento dos países para os indivíduos, e não na dinâmica desigual do modo de produção, na concentração de renda e nas relações de exploração. Propondo que os países periféricos são pobres porque não investem em capital humano, da mesma forma, um país só se desenvolve se os sujeitos investirem em si mesmos.

Diante disso, os países periféricos possuem ações limitadas, no sentido de que, a partir de 1970 com aprofundamento em 1990, organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a subordiná-los aos interesses dos países centrais. Os periféricos se desenvolveram para atender as necessidades dos centrais, tiveram economia agrária e extrativista, com exportação de matérias-primas, enfrentando dominação e exploração política e econômica, servindo como fonte de força de trabalho barata e recursos naturais, auxiliando no desenvolvimento dos países centrais.

Nessa perspectiva, a Teoria do Capital Humano foi apropriada pelo BM de maneira a legitimar reformas nos países periféricos e incluir formas de atender suas necessidades, como por exemplo a política de educação, em busca de uma força de trabalho qualificada. Portanto, nada que ocorre nos países periféricos é para seu próprio desenvolvimento, eles foram construídos para serem satélites, ou seja, são organizados para atender as demandas de sociedades hegemônicas, não só através de interesses econômicos mas também morais. Essas

³ Capital físico reproduzível.

sociedades satélites precisam seguir as regras estabelecidas pelo mercado mundial (Fernandes, 2008). Ruy Mauro Marini (2000) também aborda sobre como as economias periféricas precisam atender a demanda do capitalismo global. Não apenas de forma econômica, mas as políticas sociais são moldadas pela exigência do capital internacional, atuam como mecanismos de controle social para garantir que a força de trabalho seja funcional e tenha condições mínimas de sobrevivência para continuar no mercado de trabalho. Ou seja, as políticas sociais em países subdesenvolvidos e dependentes, não são criadas de forma a atender as necessidades da população e garantir o bem-estar mínimo para inclusão produtiva.

Nesse contexto, de dependência econômica e cultural, é insustentável atribuir o subdesenvolvimento dos países periféricos como propõe Schultz, por insuficiência de investimento em capital humano. A interpretação do autor desconsidera que o lugar ocupado por esses países no capitalismo, é histórico e estrutural, produzindo as economias subordinadas. Assim, o atraso não é resultado da falta de investimento, mas por sua condição estrutural de países satélites.

Mas então como é possível avaliar o investimento em capital humano? Segundo o autor, poderia ser calculado da mesma forma que o capital físico, considerando quanto dinheiro foi gasto para produzir esses bens. Mas no capital humano isso não é possível, pois é difícil separar consumo e investimento. Sendo consumo, gastos para satisfazer necessidades imediatas, e investimento, gastos que aumentam a capacidade de produzir, gerando retorno a longo prazo. Materialmente, se uma pessoa estuda, faz um curso superior, apenas para sobreviver, é considerado um consumo, mas quando é para melhorar suas capacidades, é um investimento.

Alguns investimentos produzem retorno a longo prazo, como a educação e treinamento; outros a curto prazo, como o gasto com alimentação e habitação. Esses fatores são importantes em trabalhos que exigem força, disposição e energia. Nesses postos, se a ingestão de alimentos e o descanso não forem suficientes, os indivíduos não conseguem exercer um dia de trabalho. Levando em consideração que a alimentação é um fator extremamente fundamental para aumentar a produtividade (Schultz, 1973).

Existe também uma dificuldade de identificar o investimento humano e seus resultados, dessa forma, o autor leva em conta cinco categorias que auxiliam na capacitação humana,

Concentrar-me-ei em cinco categorias de maior importância: (1) recursos relativo à saúde e serviços, concebidos de maneira ampla de modo a incluir todos os gastos que afetam a expectativa de vida, o vigor e a capacidade de resistência, e o vigor e a vitalidade de um povo; (2) treinamento realizado no local do emprego, incluindo-se os aprendizados à velha maneira organizados pelas firmas; (3) educação

formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e de maior elevação; (4) programas de estudos para os adultos que não se acham organizados em firmas, incluindo-se os programas de extensão, notadamente no campo da agricultura; e (5) migração de indivíduos e de famílias, para adaptar-se às condições flutuantes de oportunidades de empregos (Schultz, 1973, p. 42-43).

Portanto, o gasto com alimentação e habitação também são investimentos. Para Schultz (1973), recursos relativos à saúde e serviços que afetam a expectativa de vida e a vitalidade também são investimentos humanos. Pessoas com diferenças na saúde e na educação, com menor escolaridade e saúde precária, possuem diferenças no salário. Existem por exemplo trabalhos que necessitam de maior energia, descanso, disposição e alimentação, mas isso nem sempre acontece de maneira adequada e suficiente. Dessa forma, os trabalhadores nesses postos podem não conseguir exercer funções que exijam muito do corpo durante todo o dia, devido à uma dieta precária e pouco descanso, sendo esses dois pontos associados à produtividade do trabalhador.

A partir disso, o autor discorre sobre o que são os investimentos humanos. Os chamados recursos humanos possuem duas frentes, quantitativa e qualitativa. “O número de pessoas, a proporção que entra na composição do trabalho útil e as horas de trabalho são essencialmente características quantitativas.” (Schultz, 1973, p. 41). E a qualitativa, considerada pelo autor para realizar essas análises, sendo, “(...) a capacitação técnica, os conhecimentos e atributos similares que afetam as capacitações ou habilitações humanas para a execução do trabalho produtivo.” (Schultz, 1973, p. 41).

O autor traz que o treinamento realizado no local de trabalho, mesmo com aumento da educação formal, é necessário, pois sempre surgem mudanças e novas tecnologias. Além disso, o economista Gary Becker⁴ explica que grande parte dos treinamentos ensina habilidades gerais, que servem para qualquer empresa, e quem arca com esse custo é o próprio trabalhador. Já que, esse treinamento no local de trabalho, reduz o salário do trabalhador no início e aumenta com o passar do tempo. Ou seja, as empresas não arcam com os custos, mas sim o próprio trabalhador. Outro ponto diz respeito à remuneração dos indivíduos, que ganham pouco no início, porque ainda estão aprendendo, e quando ficam mais produtivos, a remuneração aumenta.

Outra categoria citada e importante para a presente análise é a “(3) educação formalmente organizada nos níveis elementar, secundário e de maior elevação (...)” (Schultz, 1973, p. 42). O autor aponta a educação como capital humano, capital porque gera um

⁴ Becker difere conceitualmente de Schultz e se aproxima de Mincer, ao desenvolver que o capital humano seria mais como uma escolha racional individual.

determinado valor, e humano porque ela faz parte da pessoa, não pode ser vendida, comprada ou vista como propriedade. Assim, ela se torna parte da pessoa. Ele ainda sustenta a ideia de que a educação é cultural e econômica. Cultural, auxiliando o indivíduo a se desenvolver, ter oportunidades de adquirir valores e conhecimentos, mas inegavelmente econômica, podendo incrementar as capacitações dos trabalhadores e acrescentar ao capital, aumentando a renda nacional.

Para alguns, pensar na educação como uma forma de criar capital é inimaginável. Esses sustentam que ela é apenas cultural, importante no desenvolvimento dos indivíduos. Schultz (1973) concorda em partes, para ele a educação tem sim objetivos culturais, mas também incrementa a economia do país. Além disso, os gastos com educação aumentaram mais do que o crescimento da renda, indicando que, à medida que as pessoas passam a ter maiores ganhos, também ampliam sua demanda por educação.

De acordo com ele, investir no ser humano é, portanto, uma estratégia fundamental para o crescimento econômico de um país. O capital humano, ao reunir essas dimensões, tem se mostrado mais rentável do que o capital físico ou não-humano, já que proporciona ganhos em produtividade e geração de renda. Elementos básicos como alimentação adequada, moradia e acesso à saúde também integram esse processo, pois influenciam diretamente na disposição e capacidade produtiva dos indivíduos.

Amartya Sen publicou em 2010 o livro “Desenvolvimento como liberdade”, e nele dedicou algumas páginas para abordar a relação do “capital humano” e “capacidade humana”, que ele tanto descreve no livro. De acordo com ele, o capital humano se concentra na atuação do sujeito para aumentar a produção. Já a capacidade humana, se concentra no potencial do sujeito de ter liberdade para viver a vida que valoriza. Assim, não deixa de ter relação, mas considera realizações diferentes.

O autor trata que de acordo com características, como origem social e situação econômica, a pessoa tem o potencial de ser ou fazer o que valoriza. Entendemos que a palavra valoriza significa o que o indivíduo considera desejável, importante e significativo para sua vida. Desse modo, existem duas razões para o sujeito valorizar essas coisas, de forma direta, podendo enriquecer diretamente sua vida, se tornando por exemplo uma pessoa nutrida ou sadia. E de forma indireta, contribui para a intensificação da produção ou para obter melhor preço no mercado. O capital humano é definido, principalmente, por seu valor indireto, em que as qualidades humanas são consideradas capital.

Ainda, para Amartya Sen, as qualidades humanas, como educação, saúde, capacitação, ajudam no crescimento econômico de um país, mas apenas isso não explica porque buscamos

crescimento. De acordo com ele, o desenvolvimento não pode ser compreendido apenas como melhoria da economia, mas como expansão da liberdade das pessoas de viverem como desejam. Assim, o crescimento econômico de um país só faz sentido quando ocorre como um meio de ampliar as oportunidades e escolhas dos indivíduos.

Dessa forma, o desenvolvimento deve ser entendido como expansão das capacidades humanas, em que as pessoas possam se realizar, serem livres e dignas. O crescimento econômico não deve ser entendido como fim, mas um meio de proporcionar tudo isso, e os seres humanos não são apenas meios de produção, mas a finalidade do processo. O autor assinala que os indivíduos possuem papéis além da produção econômica, como social e político.

Sendo assim, Amartya Sen corrobora com a abordagem de Schultz ao compreender a educação como instrumento de ampliação das capacidades e inserção produtiva. Considera o capital humano como um conceito válido, desde que seja ampliado a partir das capacidades, assim como a inclusão no mercado pode ampliar as liberdades. Dessa forma, é mais um autor que desloca para o indivíduo a responsabilidade pelas desigualdades, tanto da inserção produtiva, quanto das condições objetivas de vida.

A Teoria do Capital Humano trata que capacitações, treinamentos e o acesso à educação são elementos centrais para o desenvolvimento das habilidades dos trabalhadores, contribuindo diretamente para o aumento da eficiência nos postos de trabalho. A qualificação, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo contínuo de formação e aprimoramento de conhecimentos e competências. Ao investir nesse processo, os indivíduos ampliam seu valor econômico, tornando-se mais preparados para atender às demandas técnicas e produtivas do mercado de trabalho.

Todavia, essa concepção trazida principalmente por Schultz, reduz a educação e a qualificação a um papel necessário ao desenvolvimento econômico, concebendo-as como mecanismo de aumento da produtividade dos indivíduos. Longe de ser positiva para a classe trabalhadora, subordina a formação às exigências do capital, e trata os sujeitos como recursos a serem aperfeiçoados conforme necessita o mercado de trabalho. Portanto, reforça a lógica de trabalhador útil, instrumentalizado e adaptado. A noção de que investir em si mesmo geraria ascensão social, naturaliza as desigualdades históricas e transfere aos sujeitos a responsabilidade por sua inserção produtiva. Essa leitura de Schultz é amplamente tensionada por autores como Frigotto e Saviani, trazidos a seguir, que questionam essa teoria, evidenciando como ela legitima o modo de produção capitalista e converte a educação em mecanismo de disciplinamento e ajustes ao mercado da classe trabalhadora.

Os autores que contrapõem a Teoria do Capital Humano recusam a redução da educação à dimensão econômica. Bowles e Gintis (1981), entendem que a educação no modo de produção capitalista reproduz a desigualdade social ao invés de diminuir, reprime o desenvolvimento pessoal ao invés de estimular. Assim, um dos objetivos do capital é justamente preparar os estudantes para serem futuros trabalhadores, adequados às necessidades de força de trabalho qualificada. É nesse sentido, que eles apontam a impossibilidade das escolas de cumprir objetivos igualitários, desenvolvimentistas e democráticos, pois a vida econômica não é democrática.

Bowles e Gintis (1981) posicionam que existe uma correspondência entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação, e assim como a divisão social do trabalho, o sistema educacional é uma hierarquia de autoridades e controle, em que a competição comanda as relações, e nesse caso, as notas garantem esse domínio. Esse fato prepara os estudantes para sua futura posição hierárquica na produção, limita o desenvolvimento das capacidades pessoais, da participação igualitária e reforça a desigualdade social.

A escola “separa” os alunos considerados bons e ruins, e colocam eles em caminhos escolares diferentes, o que leva a posições sociais também diferentes. Ela então legitima a noção de que uns merecem mais do que outros. Dessa forma, o sistema educacional contribui para a reprodução e legitimação das relações sociais no modo de produção capitalista. Ela cria a sensação de igualdade, mas o discurso é baseado nos direitos naturais. Segundo os autores, uma mudança na educação, só é possível com transformações paralelas no modo de produção.

O presente tema foi central nos anos 1960 e 1970 de tal forma que Schultz, em 1978, ganhou o prêmio Nobel de Economia, pelo desenvolvimento da Teoria do Capital Humano. Inicialmente se apresentou como uma teoria do desenvolvimento econômico. Com objetivo de explicar a desigualdade de desenvolvimento entre países e desigualdades individuais, ela erroneamente afirmou que o problema estava na escassez de investimento em educação, sendo esse, o motor para a melhoria de produtividade (Frigotto, 2010).

De acordo com Frigotto (2010), o que a Teoria esconde, são as relações capitalistas de produção, a acumulação, a concentração e a exclusão. Ela foi se instituindo tanto como teoria do desenvolvimento, quanto em uma “teoria da educação”, com considerações antagônicas aos interesses da classe trabalhadora.

Quanto ao primeiro sentido — teoria do desenvolvimento — concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator do desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro — teoria da educação — a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma

questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação (Frigotto, 2010, p. 26)

A partir de 1960, o imperialismo indicou aos países subdesenvolvidos, que o elemento determinante para obter a “igualdade” econômica e social era investir em capital humano. Elevou-se a partir desse período materiais discutindo a teoria, contudo, a partir de uma análise é possível identificar que tais estudos tendem a não considerar as determinações do capitalismo, assim,

Dito de outra forma, a não apreensão adequada da relação dialética entre a infra e superestrutura; da expansão mais rápida do trabalho improdutivo em face do trabalho produtivo como resultado da dinâmica do processo de produção capitalista cujo objetivo não é satisfazer necessidades humanas, mas produzir para o lucro; da necessária inter-relação entre trabalho produtivo e improdutivo, à medida que passamos de um capitalismo concorrencial para um capitalismo monopolista, onde o trabalho improdutivo é posto como condição de eficácia do trabalho produtivo, levam as análises que discutem as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista a se enviesarem, ora buscando um vínculo direto ora negando qualquer relação (Frigotto, 2010, p. 27)

A literatura acerca da teoria do capital humano possui dois vieses, um estabelece uma relação entre educação, treinamento e produtividade, como Schultz; outro realiza a crítica ao anterior e ao próprio capital humano, considerando que a escola não é uma forma de capital. Em acordo com o segundo viés, Frigotto (2010) entende que afirmar a improdutividade da escola auxilia na geração de uma lógica produtiva, legitimando as políticas alinhadas ao capitalismo. E ao se pautar no positivismo, a teoria concebe as relações sociais como fatos naturais, olhando para a sociedade de forma neutra, sem considerar e analisar contradições, se constituindo em uma análise a-histórica, ou seja, ponderando o fenômeno sem considerar que são processos históricos resultados de uma organização do trabalho e conflitos de classes advindas do modo de produção capitalista. Nesse ponto, trata a desigualdade como resultado individual, não estrutural.

Frigotto (2010) assinala que a Teoria do Capital Humano estabelece que com a qualificação, aumentaria também a produtividade de um país, reduzindo a desigualdade. Contudo, essa teoria surge justamente no período em que o contrário estava acontecendo. Na década de 1960/1970, o capitalismo passou por uma crise e uma reestruturação, aumentou a concentração e centralização do capital, com fortalecimento dos monopólios e avanço das tecnologias. O resultado foi a desqualificação do trabalho, a criação de uma força excedente, com aumento do desemprego, ampliação da pobreza e da desigualdade. Ignora-se então as

contradições estruturais do capitalismo, em que a solução segundo esta lógica, para a desigualdade e o desemprego advém do próprio indivíduo, a partir da qualificação.

Nesse sentido, o autor aborda a Teoria do Capital Humano não sendo algo planejado de forma “maquiavélica”, mas que ela faz parte de mecanismos que buscam explicar e dar conta das contradições do capitalismo e acumulação ampliada. O Estado, de forma intervencionista, é produtor de serviços e mercadorias, mantém seu poder ideológico e força a obediência usando o poder político, sendo a forma pela qual o capital tenta controlar as crises. São produzidas teorias e ideologias desenvolvimentistas, como a Teoria do Capital Humano. Essas teorias são produzidas no centro do imperialismo, os Estados Unidos, e amplamente divulgado por organismos internacionais, como o Banco Mundial⁵ (BM) (Frigotto, 2010).

Saviani (2005) entende que a educação brasileira, a partir de 1960, adquiriu uma concepção produtivista. Influenciada pela Teoria desenvolvida por Schultz, que estabelece um valor econômico para a educação, essa que passa a ser vista como ponto importante para o desenvolvimento econômico, como um bem de produção. Na década de 1970, surgem críticas à Teoria do Capital Humano, evidenciando que subordinar a educação ao desenvolvimento econômico, coloca-a como funcional ao capital e a serviço dos interesses da classe dominante, assim, qualificando os trabalhadores, ocorre o incremento da produção da mais-valia, reforçando as relações de exploração.

Após a crise de 1970, a contribuição da educação no processo produtivo permaneceu, mas seu significado mudou. A partir de agora não se reduz a iniciativa do Estado assegurar a preparação da força de trabalho nas escolas. Mas o sujeito de forma individual, precisa buscar o acesso ao mercado de trabalho. Nesse momento a promessa já não é acesso ao emprego, mas a empregabilidade⁶. Dessa forma, a educação passa a ser um investimento em capital humano individual, em que os sujeitos precisam competir pelos empregos. O acesso à educação amplia ou não as condições de empregabilidade, mas, não garante emprego, já que no capitalismo não existe para todos (Saviani, 2005).

Ademais, a economia pode continuar crescendo concomitante as taxas de desemprego e o exército industrial de reserva, chamado crescimento excludente. Pois no capitalismo o crescimento econômico não significa inclusão social ou geração de empregos, mas ao contrário, o próprio funcionamento do capital induz o crescimento econômico junto com o

⁵ Composto por cinco instituições, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (Banco Mundial, 2018).

⁶ É a capacidade do sujeito conquistar e manter o emprego.

desemprego. Isso ocorre também por exemplo, por conta do avanço tecnológico a serviço do capital, que passa a ser possível produzir mais com menos trabalhadores.

Saviani (2005) propõe que a Teoria do Capital Humano no Brasil se desenvolveu a partir da década de 1950 e 1960, através da pedagogia tecnicista. Isso transformou a educação em um processo técnico, quase industrial, com orientação de metas e resultados desejáveis. A escola nesse caso treina as pessoas para se ajustarem ao sistema produtivo. Modifica a pedagogia tradicional, em que a iniciativa era do professor, agora ele passa a ser um executor de técnicas e métodos criados por “especialistas”. Nesse sentido, o aluno é moldado para ser um trabalhador disciplinado ajustado às demandas do mercado de trabalho, reproduzindo a lógica do capital.

Ademais, a pedagogia tecnicista tratada por Saviani “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 2008a, p. 10). Dessa forma, a educação é planejada para não possuir interferências subjetivas, baseadas na eficiência, como o microensino, o tele ensino e as instruções programadas. Tal como nas fábricas, cada um faz uma parte e ninguém se identifica com o resultado. É nesse sentido que a escola deixa de ser conduzida por educadores e passa a ser conduzida por técnicos, com gerenciamento e não pedagogia. Em que os planos de ensino estão prontos, padronizados, as escolas devem seguir, se ajustar, e o professor apenas ministra o conteúdo.

É nesse contexto que o marginalizado passa a ser o sujeito improdutivo e ineficiente, o objetivo da educação então, é contribuir para a superação desse problema, com formação de pessoas eficientes, aptos a contribuir para o aumento da produtividade, cumprindo sua “função de equalização social”. Essa dita marginalidade é uma ameaça ao equilíbrio do sistema, em que o importante é aprender a fazer. Dessa forma, a pedagogia tecnicista agravou a marginalidade, pois além do conteúdo se tornar mais superficial e básico, a expansão de vagas não foi eficaz em relação aos altos índices de evasão e repetência, já que a permanência dos estudantes não é garantida (Saviani, 2008a).

Nesse bojo, Boaventura (2008) também considera a escolarização moderna como instrumento de reprodução das desigualdades, hierarquias e exclusões. Sendo assim, a escola não existe apenas para educar, mas para alimentar o sistema econômico, e gerar desenvolvimento. Diferente da Teoria do Capital Humano, ele sustenta que a educação não garante retorno individual, já que o capitalismo limita o acesso de grande parte da população aos benefícios que a escolarização promete.

Boaventura (2008) identificou três crises que defrontaram a universidade, a crise de hegemonia, resultado das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as mudanças atribuídas a partir do século XX. De um lado, a produção de conhecimentos científicos, e pensamentos críticos para a formação das elites, por outro, a produção de conhecimentos instrumentais e úteis na formação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento capitalista. A segunda é a crise de legitimidade, quando a universidade deixa de ser consensual, com hierarquização e restrição dos saberes, frente a democratização e reivindicação de igualdade de oportunidades. E por último, a crise institucional, com a reivindicação da autonomia e definição dos objetivos, frente a pressão para submetê-la a critérios de eficiência e produtividade.

A partir de 1980 até o meio da década de 1990, houve a expansão do mercado nacional universitário, seguida da expansão do mercado transnacional⁷ da educação superior e universitária. Momento que o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio passam a defender a privatização, abertura de mercados e a internacionalização da educação como solução para os problemas educacionais dos países periféricos. O desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade, foram processos de um projeto global transformando a universidade em um campo de valorização do capitalismo educacional, através da sua mercadorização (Boaventura, 2008).

Boaventura (2008), denuncia que a partir do neoliberalismo⁸ o conhecimento se torna uma mercadoria, e a universidade cada vez mais produtivista e subordinada ao mercado. Dessa forma, a educação tem finalidade econômica e instrumental, organizada de acordo com as necessidades do capital, sendo uma forma de “solução” para problemas econômicos. Assim como na leitura de Saviani e Frigotto, a universidade para Boaventura se converte em agência de produção de trabalhadores alinhados às necessidades do capital, e não em um espaço crítico e democrático.

A educação é posta como investimento para gerar retorno econômico, assim, ela é tratada como mercadoria. Ela é moldada para formar trabalhadores como força de trabalho adaptada e qualificada, sendo assim, as políticas de educação objetivam privatizar, expandir cursos rápidos e técnicos e cobrar mensalidade. As escolas não visam ser locais de formação

⁷ É a comercialização global de serviços universitários, em que instituições, diplomas e produtos educacionais circulam entre países, regulados por interesses econômicos internacionais.

⁸ De acordo com Harvey (2008) o neoliberalismo se consolidou como projeto político econômico a partir da década de 1970, devido à crise do fordismo/keynesianismo pós-guerra. Para ele o neoliberalismo é uma teoria de práticas político-econômica, e defende que a sociedade realmente funciona quando as pessoas têm liberdade para empreender, com menos interferência do Estado, com valorização da propriedade privada, do livre comércio e do livre mercado. Para além de uma teoria econômica, ele também é um projeto político que visa atender as elites, organizar o Estado para os interesses do mercado, naturalizando as desigualdades sociais.

de consciência crítica, mas sim capital humano disponível, como abordaremos ao longo do trabalho, através da abertura e fortalecimento de cursos técnicos, faculdades privadas de baixa qualidade e ensino à distância massificado.

A Teoria do Capital Humano contribui para a reprodução e reorganização da força de trabalho de acordo com as necessidades produtivas do capital, sem eliminar o desemprego ou as desigualdades sociais. Isso porque, conforme analisa Marx (2013), em *O Capital*, volume I, o exército industrial de reserva constitui um elemento inerente ao modo de produção capitalista. Dessa forma, no contexto neoliberal, essa lógica é intensificada por meio da flexibilização das relações de trabalho, da expansão de contratos precários e de curta duração. Tais transformações aprofundam a condição do trabalhador como força de trabalho descartável e substituível.

Essa dinâmica não se limita às transformações nas relações de trabalho e educação, mas se expressa também na redução dos investimentos destinados a áreas como assistência social, saúde e ensino público, contribuindo para o aumento da população exposta ao empobrecimento. Nesse cenário, a Teoria do Capital Humano opera como um importante mecanismo ideológico ao deslocar a responsabilidade do Estado, para os indivíduos, atribuindo os “fracassos” como falta de qualificação ou investimento em si mesmos (Harvey, 2008).

Os críticos da Teoria, como Boaventura, Bowles e Gintis, Saviani e Frigotto afirmam que o investimento em capital humano não tem como finalidade beneficiar o indivíduo, mas o crescimento econômico de um país. Embora existam retornos individuais, eles são condicionados por fatores estruturais, como raça, classe, território, de modo que tais retornos não são universais, nem garantidos. Assim, a educação cumpre papel na regulação e qualificação da força de trabalho, ajustando os sujeitos às demandas do mercado, reproduzindo as desigualdades sociais, muito mais do que efetivamente possibilitando a todos os trabalhadores melhores condições de vida.

É nesse sentido que o Banco Mundial se apropria da referida teoria, individualizando as questões e culpabilizando os sujeitos por sua condição de vida. Desconsiderando que o desemprego é algo inerente ao capital, estabelece que isso ocorre com o indivíduo porque ele não possui qualificação suficiente.

2.2 O BANCO MUNDIAL NA FORMAÇÃO DE PAÍSES PERIFÉRICOS

Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), são dois organismos criados no contexto da Conferência de Bretton Woods, em 1944, para promover a reconstrução dos países após a Segunda Guerra Mundial e regular a ordem econômica internacional. Contudo, essas instituições nasceram também para perpetuar a hegemonia dos Estados Unidos, operando como mecanismos de gestão da nova ordem capitalista. Embora colocassem como objetivo o desenvolvimento de países periféricos, por meio de investimentos em áreas como economia, ciência, cultura e educação, essas iniciativas sempre foram vinculadas a modernização e contenção de ideais comunistas (Pereira, 2019).

Entende-se que apesar de apresentados como investimentos para o desenvolvimento e apoio a países periféricos, a concessão de empréstimos pelo BM funciona como instrumento de endividamento dos países, sendo também condicionados à atender as exigências políticas e econômicas dos organismos internacionais. Os governos são forçados a adotar reformas e projetos alinhados aos interesses do capital internacional, impondo uma agenda neoliberal e subordinando os países em desenvolvimento (Figueiredo; Sandri; Guerra, 2024).

O BM e o FMI, a partir da década de 1980, consolidam-se como agentes centrais na difusão do neoliberalismo, impondo reformas nas políticas sociais dos países periféricos. De acordo com Harvey (2008), quando os países assinam acordos com os organismos internacionais, com objetivo de reescalonar as dívidas ou ter acesso a novos financiamentos, eles permitem que sua autonomia seja relegada. Nesse sentido, são impostas reformas neoliberais, como corte de gastos sociais, flexibilização trabalhista, abertura comercial e privatização, direcionadas a atender os interesses do capital financeiro.

O ano de 1984 foi um marco nesse processo, quando o BM realizou pela primeira vez um empréstimo em troca de reformas neoliberais a um país, o México. As medidas impostas incluíam privatizações, reestruturação do sistema financeiro e flexibilização dos postos de trabalho. Pouco tempo depois, em 1989, o chamado Consenso de Washington⁹, consolidou a difusão do neoliberalismo e orientações para a reforma do Estado a partir de 1990 (Harvey, 2008; Frigotto; Ciavatta, 2003).

O Banco Mundial passa a produzir relatórios e documentos, estabelecendo diretrizes e legitimando reformas neoliberais. São abordados temas como pobreza, desigualdade, saúde, emprego, meio ambiente e educação. Essas questões são colocadas justamente para propor soluções funcionais ao capital.

⁹ Criado no final da década de 1980, estabeleceu dez diretrizes para as políticas econômicas principalmente dos países da América Latina. Essa cartilha recomendou ajustes estruturais nesses países, consolidando o neoliberalismo como modelo de desenvolvimento. Instituições como o BM e o FMI passaram a condicionar os empréstimos e renegociação de dívidas à aplicação de medidas neoliberais (Leher, 1999).

As condicionalidades impostas nesse contexto neoliberal ocorrem devido à negociação da dívida externa dos países periféricos, que na década de 1980 resultou no agravamento econômico e social. O ajustamento econômico, que deveria melhorar a economia, agravou a crise e prejudicou a população, com desajuste econômico, político e social. Os países latino-americanos e caribenhos foram os primeiros a experienciar os ajustes e reformas neoliberais, principalmente a partir de 1990. Essas reformas ocorreram também nas políticas de educação, com a essência do capital humano de Schultz, tendo como premissa trabalho-educação (Figueiredo; Sandri; Guerra, 2024).

Ademais, as reformas educacionais propostas pelo BM são de interesse também dos grupos dirigentes brasileiros, com concessão do empresariado do país (Figueiredo; Sandri; Guerra, 2024). A elite brasileira apoia as diretrizes e as reformas recomendadas, pois reforça o mercado de trabalho flexível, a formação “mínima” da classe trabalhadora, educação técnica, redução do papel do Estado, responsabilização e culpabilização dos sujeitos. A ideia acerca da educação é fornecer aos pobres cursos curtos, técnicos e habilidades para atenderem as necessidades do mercado. E reserva para si as boas universidades, produção científica e carreiras de prestígio.

Engana-se considerar a burguesia como “vítima” do BM, pelo contrário, ela incorpora e ajusta as recomendações aos seus próprios interesses. Ou seja, elas demandam e utilizam essas reformas como justificativa, como abordaremos ao analisar os relatórios do Banco. Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano é benéfica para esse grupo dominante, porque transfere a responsabilidade da desigualdade, do desemprego e da pobreza para o indivíduo, como falta de qualificação. Ela então desresponsabiliza o Estado e mantém seus privilégios.

No caso do Brasil, o aumento do desemprego no final da década de 1990, foi interpretado pelas ideologias dominantes como consequência da suposta falta de formação profissional dos indivíduos. Nesse contexto, Leher (1999, p. 26-27) afirma que, “O trabalho nestes países é condizente com o modo como estas nações estão inseridas na economia mundial: de forma subordinada, periférica, restrita a mercadorias de baixo valor agregado.” Ou seja, é necessário um trabalho pouco qualificado, mas mesmo assim, minimamente qualificado. Dessa forma, os países em desenvolvimento dependiam das orientações do Banco Mundial para qualificar seus indivíduos e possibilitar que estes atendam às exigências do mercado de trabalho (Leher, 1999).

É a partir desse discurso que a política de educação está presente no bojo das reformas estruturais que o BM reivindica, e estabelecendo uma relação entre governabilidade-segurança. Leher (1999) assinala que é necessário considerar a relação da

educação com doutrinas de segurança, podendo ser analisada a partir dos acordos entre Brasil e Estados Unidos e a atuação do BM e da UNESCO. O autor critica que essa relação entre educação e segurança é praticamente ignorada, como se a educação fosse neutra.

Além disso, principalmente a partir da Guerra Fria, houve uma preocupação constante em utilizar a educação como instrumento de segurança e controle social, isso se manteve e se aprofundou com a globalização. A preocupação com a segurança esteve muito presente no cerne da doutrina da contra-insurgência, formulado por Kennedy, Johnson e Rostow, que objetivava combater movimentos políticos considerados ameaças, ou seja, conter tensões sociais, nesse caso com o uso da educação, utilizada como instrumento político. Nesse sentido, a Agência de Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado (Usaid) e fundações privadas como Ford e Rockefeller, financiaram iniciativas educacionais para influenciar países latino-americanos a impedir o avanço de ideias “marxistas”. As universidades americanas também participaram desse processo, com intercâmbio de redes e influência acadêmica. Assim, a educação foi transformada em um instrumento político de controle e dominação ideológica na região (Leher, 1999).

O BM, que anteriormente atuava mais em infraestrutura, começou a ganhar força para orientar e influenciar políticas públicas dos países periféricos, se tornando o maior centro mundial de informações sobre o desenvolvimento. Com a mudança de projetos que financiava, incluindo agora a educação, ele estabeleceu condicionalidades para esses países receberem seus empréstimos. Aumentou assim, a capacidade do BM de interferir nas decisões dos países, sendo parte de uma estratégia geopolítica. Com a crise de 1970, ocorreu o aumento das dívidas dos países periféricos, e com o aumento dos juros e do preços das commodities, eles não conseguiam pagar, aumentando sua dependência (Leher, 1999).

Nesse contexto, depois da crise da dívida em 1982, os países periféricos se tornaram mais vulneráveis e sujeitos à pressão do BM e do FMI, colocando a América Latina sob forte pressão e dependência externa. As diretrizes do Banco não se restringem mais ao espectro macroeconômico, mas ao “ajuste estrutural”, com redução da intervenção estatal na economia, passando a ser um coadjuvante, enquanto o setor privado se torna o principal agente do desenvolvimento. Dessa forma, com o crescimento econômico como alívio da pobreza (Leher, 1999).

De acordo com Leher (1999), países que até então haviam resistido ao intervencionismo e imposição do neoliberalismo, se submeteram aos organismos internacionais. No caso do Brasil, durante os governos Collor e FHC. O ajuste estrutural proposto enfraquece o precário Estado Social, e são justificadas como inevitáveis, os países

devem apenas se adaptar. Algumas reformas impostas são o corte de gastos, privatizações e a destruição dos direitos trabalhistas.

Nas décadas anteriores, “emprestar” dinheiro para a educação não era considerado um bom negócio pelo BM. Contudo, a partir da década de 1990, o aumento da pobreza foi considerado desfavorável para os negócios. Por exemplo, no Brasil, houve uma queda de 43% dos empregos na indústria e a produção industrial cresceu somente 2,7%, entre 1985 e 1998. Sendo assim, a educação elementar e profissional foi considerada a melhor forma de diminuir o desemprego e seus efeitos (Leher, 1999).

Os relatórios publicados pelo BM passam a utilizar a Teoria do Capital Humano. Ela vai de encontro com os ideais dos organismos internacionais, dando suporte teórico para as políticas sociais serem voltadas à eficiência, produtividade e competitividade. Ou seja, a educação, saúde e trabalho não são vistos como direitos sociais universais, mas como investimentos. Essa teoria dá suporte para as contrarreformas do Estado através das sugestões implementadas nos relatórios. Inserindo a educação em uma lógica mercantil e voltada para atender o mercado de trabalho, estabelecida como forma de capacitação e qualificação dos indivíduos (Pereira, 2019).

Ao incorporar a Teoria do Capital Humano, insere a educação como estratégia de eficiência econômica, voltada para formação de sujeitos competitivos e produtivos, alinhados à lógica do mercado. A educação deixa de ser um direito que deveria ser garantido pelo Estado e passa a ser um recurso individual que o sujeito deve “adquirir” para se manter competitivo. Assim, transfere a responsabilidade da empregabilidade para o indivíduo, desresponsabilizando o Estado de garantir condições dignas de vida e trabalho (Pereira, 2019; Leher, 1999).

De acordo com Pereira (2019), a mundialização do capital se manifesta de formas distintas. Nos países periféricos são estabelecidas estratégias para manter os privilégios da burguesia, e a ofensiva neoliberal promove a redução de investimentos em políticas sociais, privatizações e cortes orçamentários. São realizadas contrarreformas em todas as políticas, impactando diretamente a classe trabalhadora e beneficiando o modo de produção. Bem como a educação, considerada importante para realizar a qualificação da classe trabalhadora para o mercado, com o objetivo de atender as demandas da elite e do modo de produção.

Nesse contexto, Harvey (2008) expõe que tanto o “sucesso”, quanto o “fracasso” dos indivíduos, passam a ser atribuídos exclusivamente a suas escolhas e esforços pessoais, especialmente no que diz respeito ao investimento em seu próprio capital humano. Consolidando a ideia de que cada sujeito é plenamente responsável por sua posição social,

como se as condições de vida fossem resultado apenas de dedicação ao trabalho e aos estudos. Essa lógica individualizante promove uma competição generalizada entre os indivíduos, não levando em consideração as determinações estruturais do capitalismo, que condicionam o acesso às oportunidades.

Reforçando essa compreensão, a educação só recebe atenção quando se torna funcional ao capital, ou seja, quando passa a ser vista como instrumento para atender às demandas produtivas e econômicas. Antes disso, ela não era considerada prioridade por governos ou organismos internacionais. Essa valorização da educação não cabe como um compromisso com a formação humana, mas sim como uma estratégia de controle da força de trabalho, ajustando a classe trabalhadora às necessidades do modo de produção capitalista.

A escolarização passa a ser apresentada como solução para os problemas estruturais, como o desemprego ou a exclusão social, mesmo que esses problemas não sejam causados pela falta de qualificação, mas pela própria lógica do capital. É nesse sentido, que os organismos internacionais, como o BM, utilizam relatórios e recomendações para pressionar os países periféricos a adotarem reformas educacionais alinhadas à lógica do mercado. Essas reformas buscam produzir força de trabalho barata, flexível e pouco valorizada, exatamente como o capital exige dos países em desenvolvimento. A educação então é convertida em mecanismo de preparação de trabalhadores capazes de sustentar os países centrais, reforçando as relações desiguais entre as nações. Além de assumir tanto uma função de produzir coesão social, quanto contribuir para inserir a população na esfera do consumo.

Sadler (2008) define que a educação tornou-se uma peça importante para estabelecer consenso e aprofundar a acumulação do capital, auxiliando na reprodução do injusto sistema de classes. Segundo ele, a mercantilização da educação é o ponto chave para entender o neoliberalismo, em que tudo é pensado para realização de lucro e consumo. No mesmo bojo, Mészáros (2008) traz que a educação serviu, e ainda serve, para fornecer conhecimento e força de trabalho necessárias para o capital, transmitindo valores que legitimam os interesses da classe dominante, como se não houvesse outra opção.

Para Mészáros (2008), mesmo garantida em legislação, a educação, na ordem do capital, possui o objetivo de estabelecer o “consenso”, através das limitações impostas pelo sistema. E, portanto, não é capaz de instaurar, nas instituições de educação formal, um ideário de rompimento com essa lógica. Ou seja, algumas modificações no sistema educacional podem ser alcançadas, até mesmo sancionadas por leis, contudo, a lógica do capital não sofre alterações. Ele entende que não existe a possibilidade de ocorrerem mudanças significativas nos processos educacionais, pois elas não são concebíveis nos processos sociais e as

reformulações, quando acontecem, são mínimas e só se realizam com “permissão” do capital, e sem mudanças efetivas na sociedade.

Nesse sentido, o autor critica o direcionamento das políticas educacionais que enfatizam a formação para o mercado de trabalho, compreendendo a escola como uma instância de reprodução dos valores do capital. Tais políticas fortalecem a competitividade e a disciplina do trabalho alienado, contribuindo para a internalização da hierarquia social e para a manutenção da hegemonia do capital, não pela força, mas pelo consenso (Mészáros, 2008).

No seio desse debate, os anos de 1990 foram marco de entrada dos organismos internacionais em termos pedagógicos e organizacionais, com grandes eventos e produções documentais e técnicas. O primeiro evento foi realizado em Jomtien, na Tailândia em Março de 1990, denominado “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, dando início a um projeto mundial de educação. Financiada pela UNESCO¹⁰, UNICEF¹¹, PNUD¹² e Banco Mundial, apresentou as metas para os anos 1990, sendo a principal atender as necessidades básicas de aprendizagem. O Brasil, com um dos mais altos índices de analfabetismo do mundo, comprometeu, a partir da Declaração de Jomtien, impulsionar a educação, tanto na escola, quanto na família, comunidade e meios de comunicação, com monitoramento da UNESCO (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Em 1990, a CEPAL¹³ publicou um documento denominado, “Transformación productiva con equidad”, que enfatizava a necessidade de alterações na política de educação, com mudanças implementação de conhecimentos e habilidades específicas, requeridas pela reestruturação produtiva. Em seguida publicou “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad” (1992), com integração da educação, conhecimento e desenvolvimento na América Latina e Caribe. Visando uma reforma educacional para promover capacitação profissional e aproveitamento da produção científico-tecnológico, conciliando cidadania, na formação de indivíduos participativos e conscientes, e competitividade, para a formação da força de trabalho qualificada (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Nesse âmbito, foi publicado em 1996 um relatório denominado como “Prioridades y estrategias para la educacion: examen del Banco Mundial”. E nele foi apontado que os investimentos em educação seriam importantes para a acumulação de capital humano, necessário para o crescimento econômico dos países (Banco Mundial, 1996). Além de instituir que, grande parte do crescimento econômico, ocorre devido à melhoria da qualidade

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹¹ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

¹² Programa das Nações Unidas.

¹³ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

da força de trabalho, através da educação, saúde e avanço tecnológico, ocorrendo de forma mais acelerada quando os trabalhadores possuem maior nível educacional ou de treinamento. Sendo assim, o incremento de habilidades individuais, conhecimento e produtividade auxiliam no crescimento econômico.

Esse relatório

Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 99).

O presente documento busca relacionar educação, desenvolvimento econômico, redução da pobreza e mercado de trabalho. Dialogando com a Teoria do Capital Humano, partindo da premissa de que a educação é essencial para o crescimento econômico, já que ela gera capacidades e conhecimentos ao indivíduo. Contribuindo para aumentar a produtividade individual e nacional e redução da pobreza, com mais oportunidades de ascensão. Dessa forma, são necessárias reformas estruturais no sistema de educação, garantindo mais acesso, qualidade, gestão eficiente e resultados (Banco Mundial, 1996).

Nesse sentido, determina a educação básica como prioridade no gasto público, sendo nessa etapa o início da construção do capital humano. Além da recomendação de monitorar resultados, avaliando o desempenho da política, garantindo que os investimentos tenham o êxito esperado. A educação nesse movimento não é vista como “direito social” mas como motor de desenvolvimento e inclusão social (Banco Mundial, 1996).

A partir desse período, os relatórios passaram a apontar diretrizes para a educação em países periféricos. No que diz respeito ao Brasil, durante a ditadura militar, o país se tornou o maior credor do BIRD, permanecendo nas décadas seguintes, assim,

Em 1965, quando da formulação do primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), o governo Castelo Branco (1964-1967) firma um empréstimo para financiar estudos nas áreas ferroviária, rodoviária e portuária com vistas a desenvolver o transporte nacional. É nesse período que o Banco começa a financiar políticas educacionais em vários países do mundo, incluindo o Brasil (Júnior, 2016, p. 156 *apud* Pereira, 2019, p. 157).

Os investimentos realizados pelo BM eram chamados de “apoio externo”, e aumentaram com o passar do tempo. Inicialmente, foram concentrados principalmente na educação primária e secundária, com o objetivo de ampliar o acesso, promover a equidade e melhorar a eficiência e a qualidade do ensino, conforme apontado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 (Banco Mundial, 1996).

O foco na educação básica buscava estabelecer uma base mínima de escolarização, já que grande parte da população ainda não tinha acesso à escola nesse período, amplia-lo era uma forma de aumentar a produção, preparando os indivíduos para o mercado de trabalho. Por outro lado, a educação pós-secundária¹⁴, segundo o BM, deveria ser preferencialmente oferecida pelos empregadores no ambiente de trabalho. Trazendo novamente uma consonância com a perspectiva de Schultz (1973), que afirma ser mais vantajoso capacitar os trabalhadores em seus postos de trabalho. Primeiro porque garante que as habilidades necessárias para aquela função seja adquirida, aumentando a produtividade. Segundo, transfere a responsabilidade de formação do Estado para o setor privado, as empresas. E principalmente reforça a ideia de que a formação é responsabilidade do próprio indivíduo.

O relatório de 2007, denominado “O Desenvolvimento e a Próxima Geração” aponta a importância de investir em jovens desde sua infância, para acelerar o crescimento econômico e reduzir a pobreza. De acordo com o documento, embora os investimentos anteriores tenham aumentado o número de jovens que concluíram a educação básica, o sucesso futuro desses indivíduos dependia de algo além da escolaridade, exigindo o desenvolvimento de “aptidões avançadas” (Banco Mundial, 2007).

O capital humano é amplamente citado, principalmente seu desenvolvimento, importante para tornar a força de trabalho mais produtiva, aumentando as oportunidades e preparando os jovens para o futuro. Assim,

Este Relatório analisa as prioridades de ação do governo nas cinco transições que formam o desenvolvimento do capital humano dos jovens: estudar, trabalhar, manter a saúde, formar família e exercer a cidadania. Dentro de cada uma dessas transições, os governos precisam não apenas aumentar diretamente os investimentos, mas também melhorar o clima para que os jovens e suas famílias possam investir em si mesmos. Isso pode ser obtido por meio de três orientações amplas da política: ampliação das oportunidades, aumento das capacidades e fornecimento de programas de segunda oportunidade (Banco Mundial, 2007).

Dessa forma, apenas aumentar os gastos públicos na tentativa de resolver os desafios da educação e oportunidades para os jovens não resolve. É fundamental que as políticas públicas incentivem os próprios jovens a investirem em sua educação e desenvolvimento. O problema é que existem mercados, instituições e políticas que dificultam esse processo. Mas o ponto positivo é que, para corrigir isso podem ser feitas reformas, que seriam mais baratas do que grandes investimentos diretos do governo em programas que objetivam solucionar essa questão. O contraponto é que tais reformas podem ter impacto negativo para outros trabalhadores, em virtude dos jovens (Banco Mundial, 2007).

¹⁴ São cursos técnicos, profissionalizantes ou universitários.

O foco principal do relatório é a juventude, principalmente a faixa etária de 12 a 24 anos. Ele propõe que os governos e as políticas públicas se concentrem nas transições da juventude, como ir à escola, entrar no mercado de trabalho, de modo a garantir que as novas gerações possam desenvolver suas capacidades. Proporcionando a ampliação de oportunidades, acesso à educação de qualidade, saúde e vagas de emprego; o fortalecimento das capacidades, assegurar que os jovens adquiram competências e habilidades; e o oferecimento de segundas oportunidades, para jovens que por algum motivo não concluíram alguma etapa, como programa de requalificação e reinserção (Banco Mundial, 2007).

É através desse viés que o Programa Pé-de-Meia, implementado no governo Lula em 2024, insere-se em um enfoque voltado à juventude, buscando garantir a conclusão do ensino médio, possibilitando que completem essa etapa fundamental para buscar a inserção no mercado de trabalho por meio da qualificação. O Programa reflete a lógica das políticas educacionais orientadas pelo BM, voltadas ao investimento em capital humano, como será detalhado nos capítulos seguintes.

Sendo assim, a alfabetização não é mais prioridade central das políticas de educação, mesmo o país possuindo, até os dias atuais, um número significativo de analfabetos. São três em cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos analfabetos funcionais, ou seja, não sabem ler e escrever ou sabem muito pouco, podendo não compreender frases, identificar números de telefones ou preços. Esse valor significa 29% da população, o mesmo de 2018. Entre os jovens de 15 a 29 anos, o percentual saiu de 14% em 2018, para 16% em 2024, o aumento segundo pesquisadores, pode estar relacionado com a pandemia. Além disso, 35% possuem o patamar do alfabetismo consolidado e apenas 10% estão no topo, nível proficiente (Agência Brasil, 2025f).

A mudança de prioridades entre o relatório de 1995 e 2007 pode ser entendida através de algumas questões. O primeiro foi formulado para desenvolver o capital humano de forma inicial, através da educação básica, com alfabetização, ou seja, escolarizar amplamente. Pois, sem alfabetização e sem educação básica, o país não consegue aumentar sua produtividade. Já o segundo, entende que nesse período os países já haviam ampliado a escolarização básica, o foco passa a ser a juventude, com foco na empregabilidade. A agenda desloca-se da universalização do básico, para políticas voltadas à produtividade juvenil.

A interferência do BM nos países também ocorre a pedido destes. Em 2017 o Brasil solicitou ao BM a elaboração de um relatório para analisar os gastos do governo, que de acordo com o documento, “O gasto tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez

constitucional em categorias como folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para despesas discricionárias e de investimento” (Banco Mundial, 2007, p. 1).

Trata-se de um discurso seletivo que problematiza os gastos sociais e a remuneração dos servidores públicos de base, mas desconsidera os altíssimos incentivos ao agronegócio, à indústria e aos setores mais privilegiados. O discurso de “rigidez constitucional”, orçamentária, é um instrumento para legitimar cortes nas áreas sociais, enquanto preserva benefícios e subsídios voltados a frações dominantes do país. Quando analisamos os dados observamos a incoerência do discurso.

Como exemplo, a Dívida Pública Federal (DPF) encerrou outubro de 2025 em R\$8,253 trilhões. Esse valor advém dos empréstimos realizados pelo país, através da emissão de títulos, somado aos juros que são cobrados anualmente e que devem ser pagos a quem concedeu os empréstimos, como bancos, fundos e investidores (Brasil, 2025j). No mesmo bojo, a dívida externa bruta do país terminou o mês de abril de 2025 estimada em US\$364,718 bilhões (Uol, 2025a). A dívida bruta do Governo Geral¹⁵ subiu para 79% do PIB em novembro do mesmo ano (Agência Brasil, 2025d).

Em contrapartida, o valor destinado à auxílios sociais, entre o período de 2020 a 2025, foi de R\$1,438 trilhões. Tais programas sociais englobam o bolsa família, o auxílio Brasil, o auxílio emergencial, o BPC e outros programas de assistência social e a transferência de renda (CNN, 2025). Essa comparação mostra que, no Brasil, o gasto com juros da dívida pública supera amplamente os gastos sociais, demonstrando que uma parte central do orçamento do Estado é direcionada ao sistema financeiro, enquanto as políticas de proteção social recebem uma parcela bem menor dos recursos.

Mesmo diante da enorme discrepância entre os gastos com as dívidas pública e externa e os gastos com políticas sociais, os ajustes fiscais no Brasil tendem a recair prioritariamente sobre a área social. Programas de Assistência e benefícios são frequentemente alvos de cortes ou restrições, enquanto despesas financeiras e gastos elevados do Estado, como os altos salários no Poder Judiciário, são mantidos. Isso revela que o ajuste não é apenas técnico, mas reflete escolhas políticas sobre quem deve arcar com o custo da austeridade.

Por exemplo, o salário de um juiz, para a magistratura federal, possui como base o valor de R\$35 mil a R\$40 mil, já o de um juiz estadual, o valor é cerca de R\$33 mil. Além disso, possui benefícios como auxílio-moradia, alimentação e saúde, bem como a possibilidade de elevar os ganhos, através de promoções e gratificações (EPD, 2025). Não

¹⁵ O Governo Geral é constituído pelos governos federal, estaduais e municipais, além do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS).

obstante, a partir de 1 de Fevereiro de 2025, o salário dos deputados federais teve aumento, agora no valor de R\$46.366,19, igualando com os senadores (Câmara dos Deputados, 2025). Em contrapartida, em 2025, o valor mínimo que um aposentado pode receber é R\$1.518,00 por mês, sendo aproximadamente 70% dos pagamentos.

Ao afirmar que o orçamento público estaria “engessado” por gastos obrigatórios, o discurso reúne realidades completamente desiguais, de um lado, salários elevados, e outro, benefícios mínimos. Cria-se então a impressão de que todos esses gastos possuem o mesmo impacto fiscal, ocultando a desigualdade interna entre os beneficiários. Ou seja, evidencia que esse discurso desresponsabiliza gastos privilegiados enquanto pressiona os grupos desfavorecidos. Enfim, no capítulo 3 retomaremos algumas dessas discussões e traremos números para confirmar a discrepância entre investimentos sociais e políticas voltadas ao crescimento econômico.

Nesse bojo, o referido relatório encomendado pelo Brasil em 2017, denominado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, expõe necessário corte de gastos, mas também formas de repensar como o dinheiro público é utilizado. As ações recomendadas para a educação foram, ampliar parcerias público-privadas, reformas curriculares na Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforma do Ensino Médio e reforma da carreira docente, com salários por mérito (Figueiredo; Sandri; Guerra, 2024). A BNCC, proposta pelo Ministério da Educação e entregue ao Conselho Nacional de Educação em 2017, é, como definido, “(...) um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Base Nacional Comum Curricular).

Em seguida, o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018” ressalta uma crise na aprendizagem, advinda tanto das lacunas de acesso à escola e o aprendizado, quanto às causas da baixa aprendizagem, como professores com pouca formação, alunos sem preparação e o sistema que não funciona da melhor forma. Significa então que não adianta expandir o acesso sem garantir que os jovens estejam mesmo aprendendo. Dessa forma, focaliza na criação de sistemas educacionais para qualificar os jovens e aumentar a produtividade, por meio de investimentos em “(...) capital humano para que as pessoas se mantenham saudáveis, instruídas e produtivas (...)” (Banco Mundial, 2018).

A capa do documento possui uma frase que traduz seu principal viés, “Erradicar a pobreza, investir em oportunidade”. Ele recomenda estabelecer políticas que assegurem a qualificação dos trabalhadores, pois geraria mais empregos e oportunidades. Além de considerar crucial investir em educação de qualidade, já que a escolaridade por si só não

basta, é preciso investir em aprendizagem, através de competências e habilidades. Reforçando sistemas educacionais que oferecem ensino tanto às crianças, quanto aos jovens e pessoas em fases mais adiantadas que precisam se qualificar.

São realizadas então consultorias técnicas sobre finanças públicas, reformas fiscais, fortalecimento da educação e qualificação para o mercado de trabalho, ainda, o relatório aborda a importância de ter apoio do setor privado no financiamento de políticas públicas, não dependendo apenas do governo, facilitando os investimentos do setor privado tanto nacional quanto estrangeiro. Dessa forma, o BM apoia reformas nas leis, no setor financeiro e no mercado, bem como reformas na educação (Banco Mundial, 2018).

O relatório também traz ideias de empreendedorismo, apontado como uma solução para os problemas que o indivíduo enfrenta, sendo uma forma de auxílio. Transfere para o sujeito a responsabilidade de sobreviver em um sistema desigual, se tornando uma solução para os problemas estruturais. Em vez de garantir emprego formal e fortalecer políticas sociais, o Estado incentiva o microempreendedorismo individual (Banco Mundial, 2018). Ele é considerado como uma alternativa para a pobreza e o desemprego, uma forma de inclusão econômica. Nesse sentido, o documento incentiva a expansão do acesso ao crédito para pequenos negócios, pois estimula e auxilia no surgimento de novos empreendedores.

Assim, de acordo com o documento, a educação que realmente gera aprendizado é um dos pilares para a construção do capital humano, contribuindo para obter melhores oportunidades de trabalho, melhor condição de vida e maior produtividade. Outro pilar que promove o desenvolvimento do capital humano são os sistemas de proteção social. Em consonância com o apontamento de Schultz (1973), investir em educação, saúde, desenvolver empregos, bem como apoiar os investimentos em capital humano das famílias, aumenta o consumo e a proteção social, como formas de reduzir a pobreza (Banco Mundial, 2018).

O capital humano é salientado em todo documento, essencial para a competitividade, crescimento econômico, produtividade e inovação. Além disso, no ano de 2018, foi lançado o Projeto Capital Humano¹⁶, com objetivo de desenvolver um indicador do capital humano de cada país, classificando-os. Esse resultado seria passado aos chefes de Estado, para que os investimentos nos indivíduos acelerassem (Banco Mundial, 2018).

Dessa forma, estimula a conscientização e a priorização das ações dos governos, por meio de uma análise dos investimentos realizados nos países, medindo a sobrevivência, as

¹⁶ O Projeto Capital Humano “(...) direciona ações pontuais, transformadas em políticas públicas pelos países que contraem seus empréstimos. Com isso, o BM acumula riqueza por intermédio dos juros, dita diretrizes e monitora a efetivação do projeto formativo de força de trabalho, o capital humano.” (Figueiredo; Sandri; Guerra, 2024).

condições de sobrevivência e desenvolvimento das crianças até chegar à escola; a escolaridade, até que ano elas irão estudar e o quanto irão aprender; e a saúde, ao concluir o ensino, como elas estarão de saúde, prontas para aprender mais e/ou trabalhar.

O projeto possui basicamente três objetivos, mensurar o capital humano, através dos indicadores, para entender quanto um país “perde” quando não investe adequadamente em educação e saúde, surge então o índice Human Capital Index (HCI). Convencer os governos, pressionar os Estados a investir em capital humano, priorizando políticas de educação, saúde e qualificação, apresentando esses investimentos como condição para o desenvolvimento econômico. Alinhar políticas públicas à lógica de produtividade, a educação e a saúde são formas de aumentar a produtividade de um trabalhador.

Todos os relatórios tratados anteriormente traduzem a importância da Teoria do Capital Humano para o BM. Em países periféricos se traduz através das reformas e imposições, como as educacionais voltadas à empregabilidade, políticas focalizadas e subordinação das políticas sociais às exigências internacionais. A orientação é manter como central a lógica dos mínimos sociais, como o salário mínimo, saúde mínima e educação mínima, voltada apenas para a garantia da sobrevivência da população, e não promoção de condições dignas de vida.

Posto isso, existem algumas características que acabam sendo mais discutidas em cada um, em 1996 foi a educação como uma ferramenta de formação de capital humano, a fim de promover eficiência e empregabilidade, com foco na produtividade; em 2007 a necessidade de investir nos indivíduos desde a infância, a partir da educação básica, desenvolvendo assim o capital humano; e em 2018 assinalou que além de expandir o acesso, era necessário aumentar a produtividade, sendo a escola formadora para o mercado de trabalho.

Dessa forma, a educação é fortemente comandada por diretrizes do BM e pela lógica do capital. Para atender às necessidades do modo de produção, instaurou-se um foco na qualificação voltada ao mercado de trabalho, na formação de competências e habilidades técnicas, objetivando a produtividade, o crescimento econômico e a modernização conservadora entre 1960 e 1970 no Brasil. A partir de 1990 o avanço da ideologia neoliberal no país instituiu reformas e políticas com o objetivo de ampliar o projeto hegemônico (Saviani, 2018).

As reformas e reestruturações na educação, são estabelecidas para garantir os padrões produtivistas e empresariais, transferem o ensino para a esfera do mercado, e dessa forma, “as instituições escolares devem funcionar como empresas produtoras de serviços educacionais.” (Gentili, 1996, p. 10). Nesse bojo, a escola ensina habilidades e competências necessárias para

atuar no mercado de trabalho, dando a possibilidade para os indivíduos competirem entre si, já que esse mercado se torna cada vez mais restrito e exigente. Essa seria a “função social da escola” (Gentili, 1996, p. 11).

No entanto, ao mesmo tempo em que propõe a qualificação como solução para a pobreza, o BM ignora as condições estruturais que impedem o acesso à educação de qualidade. Reforça então uma lógica meritocrática, que desconsidera as desigualdades históricas e sociais. O fracasso educacional e a exclusão do mercado de trabalho passam a ser vistos como responsabilidade individual, e não como resultado de um sistema desigual (Frigotto, 2003; Leher, 1999).

A partir desse contexto, a educação no Brasil é marcada pela desigualdade herdada do período colonial, caracterizada pela exclusão das camadas populares, ao invés de cumprir um papel transformador, reproduz valores conservadores e de manutenção do poder da burguesia, atendendo aos interesses do capital. Florestan Fernandes (2008) afirma que o colonialismo foi responsável pela subordinação do país no capitalismo internacional, com a formação de uma economia nacional polarizada, sendo exportador de produtos primários e força de trabalho barata. Dessa forma, o Brasil é considerado um país socialmente subdesenvolvido e com capitalismo dependente, ou seja, ele possui uma economia de mercado capitalista sem auto-suficiência e com autonomia limitada.

Fernandes (1979) nesse sentido sinaliza que a particularidade do Brasil não foi somente satisfazer as exigências de organismos internacionais, como a ONU¹⁷ e a UNESCO, mas a enorme interferência dos Estados Unidos. Que tem o objetivo de estabelecer no país uma formação que esteja em consonância com as necessidades norte-americanas, competitiva e de massa. Para o autor, é extremamente grave países dependentes como o Brasil precisarem de suporte externo para conseguirem desenvolver, mas principalmente aceitarem esses “investimentos” financeiros externos que permitem comandar o sistema de ensino da forma como querem. Além do poder externo, as elites culturais do país, com um viés conservador e egoísta, também são responsáveis pelos caminhos traçados para a educação.

A burguesia nacional não oferece suporte ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro, a ampliação de uma educação crítica significa uma ameaça para manter seus privilégios. A construção de um ensino que seja crítico e emancipador, voltado para a formação de consciência na classe trabalhadora desestabiliza as bases ideológicas do capital. Dessa forma, a elite conservadora resiste à democratização do ensino, e insere cada vez mais a lógica de uma educação voltada para a formação técnica e necessária para o mercado.

¹⁷ Organização das Nações Unidas.

Subordinando a educação brasileira aos interesses de países “desenvolvidos”, resultado da própria burguesia nacional, que também se encontra subordinada ao capital internacional. Essa elite não possui projeto autônomo para o desenvolvimento do país, mas vê nessas nações centrais uma oportunidade de manter seus privilégios e assegurar sua inserção no capitalismo global.

O desenvolvimento do ensino ocorreu de forma concentrada em regiões do país mais ricas, isso ocorre devido aos recursos nacionais serem direcionados para esses locais. De acordo com Pereira (2019) a demanda por acesso não era tão alta até o início do século XX, devido a grande parte da população morar na zona rural com economia agrícola e a presença do grande latifúndio as regiões norte e nordeste juntamente com a zona rural tinham um elevado índice de analfabetismo. Foi somente em 1930 que o Estado brasileiro começou a se preocupar com a educação, já que nesse momento ocorria o processo de industrialização no país, desenvolvendo assim uma educação profissionalizante e técnica com o objetivo de atender as demandas do modo de produção capitalista. Logo após esse período, a classe média passa a ter acesso ao ensino superior, que de acordo com Fernandes (2008) devido a interesses econômicos, políticos e sociais da elite, foi designado a exercer a função de formar profissionais liberais. Mas isso não significa uma democratização do ensino, já que a educação, principalmente o ensino superior, continua com caráter de privilégio social.

O autor traz a contraditoriedade da educação nesse momento, em que pressões econômicas, sociais e políticas requerem o crescimento quantitativo do ensino superior, porém o qualitativo não é levando em consideração, sendo anulados pela elite conservadora. Essa que além de negar as exigências educacionais, considera o investimento em educação como segundo plano. A educação escolarizada é direcionada aos estratos privilegiados que monopolizam os recursos e as oportunidades, e simultaneamente, fazem recair sobre a sociedade o custeio indireto desses privilégios educacionais (Fernandes, 2008)

A educação no Brasil tem direcionamento específico, ela inicialmente era privilégio da elite, e no momento em que a classe trabalhadora começa a ter acesso, seu caráter modifica. Com a expansão do capitalismo no país, e a necessidade de força de trabalho, a educação é importante para atender essa demanda, passa então a ser tecnicista, acrítica, qualificadora e capacitadora, direcionada para o modo de produção capitalista. Pereira (2019) aborda o fato por exemplo, de que a elaboração da constituição de 1937, colocou a educação profissional destinada aos filhos dos operários, e necessária para se formarem como força de trabalho qualificada para as indústrias.

Considerando todo esse contexto, o aprofundamento do neoliberalismo no país auxilia “(...) a elaboração das diretrizes da educação implementadas por influência do Banco Mundial e dos monopólios.” (Pereira, 2019, p. 110). Esses organismos internacionais direcionam a educação para um viés mais profissionalizante, necessário para o capital. Pereira (2019) examina que o BM intensifica sua influência no Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, com a produção de relatórios estabelecendo qual a condução ideal para a política de educação, voltada a uma formação técnica e competitiva, atendendo aos ditames do modo de produção vigente, através da mercantilização e privatização.

Nesse sentido, as diretrizes do BM não constituem uma proposta neutra de desenvolvimento, mas sim uma ferramenta política de ajuste estrutural, definindo o papel do Estado e da educação, como subordinados aos interesses do capital. A educação é posta como instrumental, necessária para a formação da força de trabalho, em detrimento do seu papel crítico e transformador (Saviani, 2018; Gentili, 1996).

A educação é utilizada para atender as demandas dos países “desenvolvidos”, principalmente Estados Unidos, através do BM. Ela é vista como uma mercadoria, importante para estabelecer uma formação nos moldes necessários dentro do mercado de trabalho, tecnicista e acrítica. Resulta-se então uma baixa qualificação, baixos salários, informalidade e falta de acesso a direitos trabalhistas (Pereira, 2019). A educação é compreendida como uma porta de entrada para o mercado de trabalho, sendo estruturada de acordo com as necessidades produtivas do capital, o que evidencia sua vinculação com a dinâmica do trabalho.

Nesse sentido, a educação passa a ser compreendida como um meio de inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mas também como mercadoria que permite ganhos expressivos a grupos educacionais, como espaço de valorização do capital, como mecanismo de adequação da força de trabalho, como instrumento de responsabilização individual e como estratégia de reprodução das desigualdades. Tais perspectivas são reforçadas pela Teoria do Capital Humano, apropriada pelo Banco Mundial e difundida em países periféricos como o Brasil. Diante disso, torna-se necessário analisar qual o mercado de trabalho onde os sujeitos estão inseridos, assim, o capítulo seguinte dedica-se à análise das determinações do trabalho e da educação no caso brasileiro.

3 O TRABALHO E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA RELAÇÃO INTRÍSECA

O presente capítulo busca compreender como as transformações no mundo do trabalho impactam a política de educação. A formação social brasileira foi marcada pela colonização e pela escravização de negros e indígenas, processos cujos efeitos não foram completamente superados até a contemporaneidade. Nesse sentido, o desenvolvimento capitalista e as relações de trabalho no Brasil foram estruturados a partir dessa base histórica (Oliveira, 2024).

O Brasil foi uma produção colonial, uma grande empresa colonial, a economia foi organizada para atender aos interesses de Portugal, produzindo basicamente para a exportação não para o consumo interno, sendo assim, o Brasil não foi instituído para se desenvolver de forma autônoma, mas para gerar lucro externo. A estrutura dos latifúndios impediu a expansão do comércio interno, pois quase não havia circulação de mercadorias entre as regiões. Portanto, não se formou um mercado consumidor interno forte, nem consolidou uma classe trabalhadora assalariada, já que a maioria da população era escravizada. A permanência do trabalho escravo durante séculos, criou uma sociedade profundamente desigual e marcou a estrutura social e racial do país, tais fatores passaram a definir a formação social brasileira (Oliveira, 2024).

Como consequência, as classes sociais no país se formaram de maneira desigual e excludente, as relações de trabalho nasceram marcadas pela exploração, informalidade, hierarquia e fragilidade de direitos, isso explica por que, até hoje, o mercado de trabalho é precarizado e desigual. Nesse sentido, o “senhor de terras” defendia os interesses externos, ligados ao comércio internacional e não tinham interesse em desenvolver em seu próprio país uma indústria nacional, mercado interno e autonomia econômica. Mesmo após a independência em 1822 o colonialismo seguiu presente, a burguesia brasileira preservou sua aliança com a oligarquia nacional e com o capital internacional. Adaptando a modernização econômica a seus próprios interesses, buscando preservar seus privilégios. (Fernandes, 2008)

Dessa forma, a permanência das estruturas coloniais na formação social brasileira não se limitam ao passado escravista ou às relações econômicas globais, ela também se manifesta de forma concreta nas cidades. A área urbana reflete e reproduz a desigualdade racial e social do período colonial. Nesse sentido, é possível entender que a segregação espacial e a marginalização das populações negras e pobres atualmente são expressões desse processo histórico. Mike Davis (2006) analisa as periferias urbanas ao redor do mundo, assim como as

favelas brasileiras, sendo formas de habitação que resultam da exclusão imposta pelo capitalismo e pela modernização seletiva. As favelas são territórios produzidos por um Estado que, ao mesmo tempo que abandona essa população por meio da negação de direitos básicos e serviços públicos.

Nesse sentido, esse é majoritariamente o público inserido nas políticas e programas sociais de transferência de renda, de emprego e renda e de qualificação da força de trabalho jovem, como o Programa Pé-de-Meia. Trata-se, em geral, de famílias periféricas que não conseguem inserção estável no mercado de trabalho ou que, quando conseguem, ocupam postos precários e mal remunerados. Dessa forma, a juventude dessas famílias acaba sendo pressionada a contribuir com o sustento doméstico, o que frequentemente resulta no abandono do ensino escolar.

Essa realidade evidencia que é a classe trabalhadora quem arca com as consequências das decisões governamentais, sobretudo aquelas decorrentes de reformas que impactam diversos âmbitos das políticas sociais. Tais reformas são, em grande medida, orientadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que influenciam a definição de quais políticas e programas devem ser reformulados sob o discurso da eficiência e da melhoria das condições socioeconômicas.

Nesse contexto, analisa-se a conformação do trabalho no Brasil a partir da influência desses organismos, especialmente no que se refere à centralidade atribuída à empregabilidade, à produtividade e à competitividade, elementos que se articulam diretamente com a política educacional. Com o aprofundamento da ofensiva do capital sob a égide do discurso neoliberal, consolidou-se a noção de que seria necessária uma força de trabalho cada vez mais qualificada para atender às demandas do mercado, o que impulsionou a criação de políticas de qualificação profissional.

No entanto, tais políticas são pensadas a partir das necessidades do capital, construindo um discurso segundo o qual o desemprego decorre da falta de qualificação individual. Assim, o problema estrutural do desemprego é individualizado, culpabilizando os sujeitos e transferindo para eles a responsabilidade que deveria ser do Estado. Essa lógica é própria do modo de produção capitalista, que sistematicamente desloca a responsabilidade coletiva para o âmbito individual.

Inicialmente, será abordada a conformação do trabalho no Brasil, com foco no período a partir do governo FHC, momento em que as transformações se intensificam e se articulam de forma mais direta às orientações do Banco Mundial, especialmente por meio da noção de capital humano. A configuração atual do mercado de trabalho resulta, portanto, de diversas

reformulações que respondem às necessidades do capital, sendo as políticas implementadas mecanismos de contenção e coesão da classe trabalhadora. Muitas dessas políticas de emprego e renda possuem caráter paliativo, não sendo suficientes para garantir a sobrevivência da classe trabalhadora.

Em um segundo momento, será analisada a política de educação e sua conformação histórica no Brasil, marcada pela dualidade entre um ensino superior destinado às elites e um ensino técnico voltado à classe trabalhadora. Essa estrutura atende às exigências do mercado internacional e às necessidades do capital, sendo a educação um eixo central na conformação social. Os programas de qualificação passam, assim, a funcionar como instrumentos de adequação da juventude às demandas do mercado, individualizando o “sucesso” e o “fracasso”. Além disso, destaca-se a incorporação da noção de empreendedorismo, difundida de forma sutil, mas eficaz, como estratégia de responsabilização individual e de naturalização da precarização e ausência de direitos trabalhistas.

Ao final, consolida-se um discurso que culpabiliza o sujeito por sua condição social: se está desempregado, é porque não se qualificou; se está empregado, mas mal remunerado, é porque não investiu suficientemente em si mesmo. Trata-se de uma inversão ideológica que oculta as determinações estruturais do capitalismo e responsabiliza o indivíduo por contradições que são próprias do sistema.

3.1 AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL E SUAS MUDANÇAS CONJUNTURAIS

Para compreender a conformação histórica do trabalho no Brasil, faz-se necessário inicialmente, apreender o conceito de trabalho em sua dimensão ontológica, tal como formulado por Marx (2004). Para o autor, o trabalho constitui uma categoria fundante da vida social, sendo a atividade por meio da qual os seres humanos produzem suas condições materiais de existência. Nesse sentido, os seres humanos se diferenciam dos animais, pois trabalham de forma consciente, transformando a natureza, se reconhecendo no que produzem.

O trabalho, para Marx (2004), é uma atividade vital, uma forma de realização humana livre e consciente. Contudo, no capitalismo, passa a se configurar como meio de sobrevivência. O trabalho transforma-se em sofrimento, e o ser humano deixa de viver para criar, passando a criar para sobreviver. O trabalhador não é reconhecido como sujeito, mas

reduzido à condição de força de trabalho; embora produza os objetos, estes não lhe pertencem, passando a dominá-lo.

Segundo Marx (2004), no modo de produção capitalista, o trabalho deixa de ser uma atividade de realização humana e assume um caráter estranho e externo ao trabalhador, subordinado à lógica do capital, o que faz da alienação um produto histórico das relações sociais capitalistas de produção. A alienação do trabalho manifesta-se em diferentes dimensões: a alienação em relação ao produto do trabalho, no qual o trabalhador produz, mas não possui, de modo que quanto mais produz, menos tem, tornando-se relativamente mais pobre; a alienação em relação ao processo de trabalho, que deixa de ser expressão da vida e passa a ser uma atividade forçada, imposta e externa, convertendo-se em sofrimento e mero meio de garantir a sobrevivência; a alienação em relação aos outros seres humanos, em que o outro aparece como concorrente ou explorador, sendo os vínculos sociais mediados pelo mercado; e a alienação em relação à essência humana, na qual o ser humano deixa de se realizar como ser criativo e consciente, sendo reduzido a uma função mecânica.

No capitalismo, o trabalhador não apenas produz mercadorias, mas ele próprio passa a ser tratado como uma mercadoria, abundante, substituível e desvalorizada à medida que produz riqueza, pois quanto mais produz, mais cresce o capital, crescimento esse que pertence ao capitalista. Na mesma proporção, o trabalhador amplia sua pobreza relativa em relação à riqueza socialmente produzida, tornando-se cada vez mais dependente do mercado e mais facilmente substituível.

Desse modo, a vida passa a ser meio, e não fim. O trabalho, que deveria constituir uma forma de realização da vida humana, transforma-se na atividade por meio da qual o ser humano apenas garante sua própria sobrevivência. Comer, vestir e morar tornam-se condicionados à venda da força de trabalho, fazendo deste, a base material da vida social. Nesse sentido, o conceito de trabalho em Marx difere-se da categoria emprego, que corresponde a uma forma histórica específica, própria do capitalismo, vinculada ao salário, mercado de trabalho e à venda da força de trabalho.

Em consonância com as afirmações acima, Antunes (2018) aponta que quando a vida se resume apenas ao trabalho, ela se transforma em um mundo alienante, aprisionado e penoso, “(...) se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato.” (Antunes, 2018, p. 31). O trabalho abstrato¹⁸ é o que estrutura o capital e

¹⁸ Produz valor (capital).

desestrutura a sociedade. Já o trabalho concreto¹⁹ é o trabalho que estrutura a sociedade e desestrutura o capital. Nesse sentido, a centralidade do trabalho abstrato no capitalismo permite a estruturação do capital à custa da desestruturação da vida social, ao passo que a afirmação do trabalho concreto revela a incompatibilidade entre as necessidades humanas e a lógica da acumulação.

Para compreender as transformações do mundo do trabalho, torna-se necessário compreender as formas históricas que o emprego assume no capitalismo. Nesse sentido, o fordismo constituiu, ao longo do século XX, o modelo hegemônico de organização do trabalho e de produção, cuja crise, a partir de 1970, abriu espaço para a reestruturação produtiva e a ascensão do neoliberalismo. O fordismo, modelo de organização de produção do trabalho, foi consolidado no início do século XX, desenvolvido por Henry Ford, nas fábricas dos Estados Unidos. Associado ao taylorismo, esse modelo foi predominante na indústria capitalista ao longo do século XX, estruturando-se como base na produção em série, na linha de montagem, na padronização dos produtos e no rígido controle do tempo e dos movimentos dos trabalhadores (Antunes, 2015).

De acordo com a análise de Antunes,

Iniciamos, reiterando que entendemos o fordismo fundamentalmente como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (Antunes, 2015, p. 35)

A partir da década de 1980, ocorreram algumas transformações no mundo do trabalho impulsionadas pelo avanço tecnológico, pela automação e pela robótica. Nesse contexto, emergem novas formas de organização inspiradas no toyotismo, caracterizadas pela flexibilização produtiva, pela polivalência do trabalhador e pela ampliação de mecanismos de envolvimento com os objetivos da empresa. O toyotismo não rompe com a lógica da exploração capitalista do trabalho, mas reconfigura, aprofundando os mecanismos de controle e intensificando a precarização das relações de emprego (Antunes, 2015).

Segundo Harvey (1992) *apud* Antunes (2015), a crise da acumulação capitalista levou à reestruturação da organização do trabalho, anteriormente orientada pelo modelo fordista, passando a ser organizada segundo a lógica da chamada acumulação flexível, caracterizada

¹⁹ Produz valores de uso (vida social).

pela flexibilização dos processos produtivos e dos mercados de trabalho. Resultando em aumento do desemprego e exploração, retrocesso sindical, informalidade e crescente individualismo. Sendo assim, o toyotismo deve ser compreendido como uma das formas produtivas que se desenvolvem no interior do novo regime de acumulação, contribuindo para a intensificação do controle do trabalho e para o aprofundamento da precarização das relações de trabalho.

O toyotismo diferencia-se do fordismo ao propor a produção enxuta orientada pela demanda, a redução de estoques e a flexibilização do processo produtivo. No entanto, essa lógica não elimina completamente a produção antecipada nem a formação de estoques, que continuam existindo no capitalismo, ainda que sob novas formas. Nesse sentido, o “Just in time”, constitui uma tendência organizacional, buscando o melhor aproveitamento do tempo de produção por meio da sincronização entre produção, transporte e controle de qualidade. Tais transformações não significam a superação da exploração do trabalho, mas sua intensificação, por meio da polivalência, do trabalho em equipe, da terceirização e do controle rigoroso do ritmo produtivo (Antunes, 2015).

O trabalhador no toyotismo opera diversas máquinas, realiza tarefas simples e não obtém especialização. A chamada polivalência, não significa mais qualificação, mas o aumento de tarefas para o mesmo trabalhador. Além disso, é um período de aumento da flexibilização do trabalho, com direitos flexíveis, e contratação de um número mínimo de trabalhadores, com ampliação de horas extras, subcontratação ou trabalhadores temporários (Antunes, 2015).

Segundo Antunes (2015), ainda que se afirme que no toyotismo o trabalhador pensa, participa e sugere melhorias no processo produtivo, tais práticas ocorrem estritamente dentro dos limites impostos pelo capital, tendo como objetivo central o aumento da produtividade e do lucro. Dessa forma, a participação do trabalhador não implica poder de decisão sobre os aspectos essenciais da produção, o que não resulta em melhoria efetiva de suas condições de trabalho, mas sim na reorganização dos mecanismos de dominação.

O estranhamento (alienação) do trabalho não desaparece nesse modelo, ao contrário, intensifica-se. O trabalhador permanece separado do produto, do processo e do sentido de sua atividade, agora submetido a uma forma de dominação predominantemente indireta, participativa e ideológica. Nesse contexto, o trabalhador passa a se perceber como parte integrante da empresa, assimilando a retórica da “família” e internalizando a lógica do capital. Mesmo sob o toyotismo, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador e o modo de produção capitalista segue operando normalmente. Nesse cenário, os sindicatos tendem a

adotar uma postura defensiva, abandonando projetos emancipatórios mais amplos e incorporando, em grande medida, o ideário neoliberal (Antunes, 2015).

Segundo Antunes (2018), o modelo produtivo brasileiro antes dos anos 1990 possuía duas faces, de um lado o mercado interno restrito, com produção de bens duráveis, como carros e eletrodomésticos, voltada para uma minoria da população que conseguia acessar. E de outro, a dependência externa, com produção voltada à exportação de produtos primários e produtos industrializados. A industrialização do Brasil ocorreu de forma subordinada, revelando sua dependência em relação aos países capitalistas centrais.

O padrão de acumulação brasileiro sempre se baseou na superexploração da força de trabalho, com baixos salários e longas jornadas de trabalho. Combinando o mais-valor absoluto, o aumento da jornada, com o mais-valor relativo, o aumento da produtividade e intensidade do trabalho, resultando nas altas taxas de lucro advindas do período chamado “milagre econômico” (1969-1973), durante a ditadura empresarial-militar.

A partir dos anos 1990, com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, iniciou o processo de reestruturação produtiva do capital, com mudanças tecnológicas, na forma de reorganização do trabalho e na relação entre empresa/trabalhador. Isso ocorreu devido às imposições de empresas transnacionais, que trouxeram novos modelos produtivos inspirados no toyotismo e na acumulação flexível; competição internacional, que forçou a modernização das empresas brasileiras sobretudo nos setores metalúrgico e automobilístico; e resposta às lutas do movimento sindical, após as greves do ABC Paulista em 1978. As empresas, portanto, se reorganizaram tanto por pressões externas, quanto por conflito interno (Antunes, 2018).

É nesse sentido que Antunes (2018) aponta que no Brasil houve uma mistura de fordismo com acumulação flexível, através de práticas fordistas em setores produtivos, e incorporação de instrumentos da acumulação flexível, como a *lean production*²⁰. Tal combinação exige maior qualificação da força de trabalho e intensificação da exploração. A mudança estrutural da economia brasileira, até os anos 1980, majoritariamente industrial, mas nas décadas seguintes, houve crescimento do setor de serviços, reconfigurando a classe trabalhadora.

Segundo Antunes (2018) no século XXI, bilhões de pessoas dependem do trabalho para sobreviver, contudo encontram cada vez mais desemprego, trabalho instáveis e precários. Mesmo com aumento do número de trabalhadores no mundo, reduz-se os empregos, os que

²⁰ Produção enxuta.

estão empregados se deparam com corte dos seus direitos e conquistas históricas, aumento do trabalho informal, precarizado e flexível.

Contra a rigidez vigente nas fábricas da era do automóvel, durante o longo século XX, nas últimas décadas os capitais vêm impondo sua trípole destrutiva em relação ao trabalho: a terceirização, a informalidade e a flexibilidade se tornaram partes inseparáveis do léxico da empresa corporativa (Antunes, 2018, p. 42).

Sendo assim, observamos o surgimento do “precariado”, uma fração da classe trabalhadora, em sua maioria jovens, em que as relações de trabalho são marcadas pela instabilidade, insegurança e perda de direitos, sem proteção social estável, esse é um proletariado mais explorado. Não trata-se de uma nova classe social, mas de uma condição histórica do trabalho no capitalismo contemporâneo. A superexploração do trabalho deixa de ser um traço dos países capitalistas periféricos e passa a adentrar os núcleos dos países centrais, até mesmo os associados ao welfare state²¹. Tal movimento expressa a generalização da precarização como resposta do capital à crise do fordismo, configurando as formas de exploração do trabalho em escala global.

Dos homens e mulheres jovens mais qualificados aos imigrantes pobres; dos imigrantes com qualificação às jovens nativas sem formação; das mulheres brancas às imigrantes negras, indígenas, amarelas, enfim, em um amplo espectro da população excedente de trabalhadores e trabalhadoras, que Marx denominou superpopulação relativa ou exército de reserva, podem-se encontrar, hoje, incrustados neles, cada vez mais contingentes que no centro do mundo são definidos (ou se definem) como precariado. Seja nos seus contingentes flutuantes, latentes ou estagnados, seja em outros que possam aparecer, a precarização se amplia de modo exponencial e cada vez com menos limites e crescente desregulamentação, ainda que essa expansão ocorra de modo desigual, quando se toma o mundo em sua globalidade (Antunes, 2018, p. 69).

É nesse sentido que adentramos em uma “nova era de precarização estrutural do trabalho” (Antunes, 2018, p. 87), caracterizada pela degradação do trabalho regulamentado, da carteira assinada e dos direitos trabalhistas, substituídos por contratos atípicos, precarizados e “voluntários”. Caracteriza-se também pela criação de cooperativas não voltadas ao benefício dos trabalhadores, mas ao objetivo de reduzir salários, intensificar exploração e eliminar direitos trabalhistas. Na prática, o trabalhador aparenta ser “dono”, mas permanece subordinado e explorado. Soma-se a isso o empreendedorismo como forma oculta de assalariamento, em que o indivíduo se apresenta como independente, “empreendedor de si”, como MEI, autônomo ou PJ, mas continua dependendo do mercado, o que permite eliminar as garantias trabalhistas e flexibilizar salários e jornadas de trabalho.

²¹ Welfare State, também chamado de Estado de Bem-Estar Social é um modelo de Estado que garante proteção social e direitos básicos à população, intervindo na economia para reduzir as desigualdades sociais.

Os chamados “capitais globais”, como grandes empresas e o capital financeiro, pressionam o Estado, exigindo o desmonte da legislação social, com redução dos direitos trabalhistas e enfraquecimento das leis de proteção conquistados pela classe trabalhadora desde a Revolução Industrial. No caso do Brasil, especialmente após os anos 1930 (Antunes, 2018).

Nesse sentido, trataremos a seguir das mudanças nas relações de trabalho e na legislação trabalhistas no Brasil, sendo de extrema relevância retornar no período de 1930, no governo Getúlio Vargas, momento em que o Estado brasileiro passa a intervir diretamente nas relações de trabalho e estrutura uma legislação trabalhista nacional. Anteriormente, o consenso era obtido por meio da repressão, contenção de manifestações ou através de políticas sociais corporativas dedicadas a alguns postos de trabalho (Oliveira, 2012).

A criação da legislação trabalhista ocorreu devido à necessidade do Estado tanto em obter o consenso da população, como desenvolver a industrialização no Brasil. Assim, em 1930, foi criado o Ministério do Trabalho, Comércio e Indústria, a proibição do trabalho infantil noturno e a jornada de oito horas diárias. Em 1943, Getúlio Vargas, apostando na conciliação de classes para perpetuar o processo de acumulação capitalista no país, estabelece a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT)²². Nesse período, a organização dos trabalhadores era controlada pelo Estado, os sindicatos existiam de forma regulada, reduzindo as lutas operárias, esse momento possibilitou o fortalecimento do capital, através do processo de acumulação e estruturação do mercado de trabalho, no qual já durante esse período se caracterizava por ser móvel e flexível (Oliveira, 2010 *apud* Oliveira, 2012).

As medidas de proteção ao trabalhador não foram pensadas para garantir direitos amplos, mas para regular a força de trabalho de acordo com as necessidades do capital, além disso, beneficiavam grupos específicos, servindo apenas para organizar o mercado de trabalho, sem intenção de eliminar as desigualdades. A ausência de políticas passivas auxiliou no aumento da pobreza, no crescimento de um mercado de subsistência fora do mercado formal e na formação de força de trabalho excedente. As políticas ativas de emprego visavam a qualificação de jovens para o mercado, nesse sentido, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e as Escolas Técnicas Federais, oferecendo cursos de baixo custo para capacitar os jovens. A educação aparece como instrumento econômico, não como direito social (Oliveira, 2012).

²² Inspirada na Carta del Lavoro, promulgada por Mussolini na Itália com ênfase na cooperação entre capital e trabalho e no fim do sindicalismo-autônomo” (Oliveira, 2012, p. 495).

Nos anos seguintes, o crescimento econômico continuou sendo priorizado e a política de emprego se manteve subordinada à lógica do modo de produção capitalista. O emprego cresce via obras públicas e forte industrialização, bem como a entrada de capital estrangeiro e expansão do mercado de trabalho urbano, gerando êxodo rural, precarização da vida urbana e falta de políticas habitacionais, de saúde e de saneamento básico. Foi somente em 1960 que as reformas sociais entraram em pauta devido à pressão popular. Contudo, tanto a elite nacional, quanto o capital estrangeiro reagem, impedindo que as propostas de reformas de base fossem levadas a termo.. É nesse contexto que ocorre o golpe empresarial-militar de 1964 (Oliveira, 2012).

No período de 1945 a 1964 ocorreram poucas iniciativas de implementação de uma política social e trabalhista, mas a partir de 1964 algumas mudanças irão marcar a política de emprego no país. Isso porque, com o objetivo de expandir a produtividade através do trabalho, o governo militar estabelece medidas coercitivas como a Lei Antigreve (1964) e contenção salarial. Contudo, para manter legitimidade, foram criadas algumas políticas ampliando direitos e estendendo os benefícios para categorias profissionais excluídas até então, como em 1966 a centralização da Previdência Social no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), com inclusão posterior dos acidentes de trabalho, a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), substituto da estabilidade através da poupança compulsória (Oliveira, 2012).

Foi criado em 1970 o Programa de Integração Social (PIS), beneficiando os trabalhadores urbanos e da iniciativa privada, o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor (Pasep) para funcionários públicos e o Prorural (1971), sendo a primeira legislação com objetivo de criar um sistema previdenciário para beneficiar tanto trabalhadores rurais, como as empregadas domésticas, posteriormente em 1973, com a inclusão dos autônomos (Oliveira, 2012).

De acordo com Oliveira (2012), em uma abordagem com a qual corroboramos, os direitos trabalhistas foram criados no Brasil, somente, para uma parte dos trabalhadores, deixando milhões de pessoas sem proteção social revelando-se excludente e desigual. Demonstrando que a política trabalhista no país foi criada para beneficiar alguns grupos, principalmente o trabalhador urbano, industrial e formal, excluindo os demais. O Estado organiza os direitos por categorias, e não para toda a sociedade. Nesse sentido, não existia um sistema universal de proteção social, os trabalhadores fora do mercado formal não tinham direito à aposentadoria, seguro e auxílios.

A partir de 1970 são implementadas políticas passivas de emprego, contudo, devido ao valor pago, não garante a sobrevivência do trabalhador fora do mercado. Acerca das políticas ativas, criou-se por meio da Lei nº 6.019 de 1974, o regime de trabalho temporário, atendendo as necessidades do empresariado, para contratação extra e substituição da força de trabalho. Contudo, é somente no final do regime empresarial-militar que a política social vai passar por mudanças mais profundas, devido à crise econômica, à precariedade da vida da população, o debate por melhoria na infraestrutura dos serviços e a emergência dos movimentos sociais (Oliveira, 2012).

Nesse sentido, os anos 1980 foram marcados por diversas modificações, em 1986 foi criado o seguro-desemprego e a redução da jornada de trabalho de 48 horas para 44 horas; ampliação da licença-maternidade para 120 dias; regulamentação da licença-paternidade em cinco dias; jornada de trabalho de seis hora para os regimes de turno; adicional de férias 1/3 e a hora extra em 50% (Oliveira, 2012). Houve avanços na legislação trabalhista nesse período, mas eles beneficiaram majoritariamente os trabalhadores formais e não constituíram um sistema de proteção social para os desempregados, revelando seus limites.

Como já analisado, o país sempre conjugou políticas macroeconômicas com políticas assistencialistas, limitando-se apenas a introduzir marcos regulatórios para algumas categorias profissionais, sem, contudo se debruçar na construção de uma política de emprego passiva ou ativa que contemplasse a subsistência ou a (re)inserção dos trabalhadores expulsos do mercado de trabalho (Oliveira, 2012, p. 499).

Então, 1990 foi um momento importante para a política social brasileira, levando em consideração tanto as imposições dos organismos internacionais para reduzir o gasto público, como a Carta Constitucional promulgada em 1988²³. A partir desse período, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas de emprego no Brasil foram influenciadas por organismos internacionais como o FMI, reduzindo o papel do Estado na proteção social e no enfrentamento do desemprego, mas com ênfase na individualização do problema. Um exemplo foi a criação do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), através da Lei nº 7.998 de 1990, financiado com os recursos do PIS/Pasep e a criação do Conselho Deliberativo do FAT (Codefat), sendo um marco importante, devido à definição de recursos para a execução do seguro-desemprego²⁴, que passou a ser efetivado a partir desse período (Oliveira, 2012).

²³ A Constituição de 1988, possui inspiração liberal, considera o trabalho como um direito inalienável que deve ser garantido pelo Estado, assim como as políticas sociais.

²⁴ O programa foi ampliado em 1994, aumentando também o tempo de indenização.

A flexibilização das leis trabalhistas no Brasil, especialmente nos anos 1990, ocorreu com a justificativa de geração de empregos, mas na prática, foi uma forma de reduzir os custos das empresas, enfraquecendo os direitos trabalhistas e a organização dos trabalhadores e transferindo a responsabilidade do desemprego para o indivíduo, retirando-a do Estado. Ou seja, era necessário ao Estado impor “reformas” para instituir os contratos atípicos, fora do padrão CLT, como contrato temporário, contrato parcial, terceirização, estágio e suspensão de contrato. O discurso utilizado era de que o custo do trabalho era elevado, portanto, isso impedia contratações, assim, o Estado deveria flexibilizar a legislação trabalhista para estimular o emprego (Oliveira, 2012).

Além disso, o uso da ideia da “competitividade” foi utilizada como justificativa ideológica com objetivo de reduzir salários, direitos e proteção social, e assim aumentar os lucros das empresas, mesmo no Brasil, um país em que os custos trabalhistas não eram altos. O desemprego também passa a ser tratado como individual, resultado das escolhas do próprio sujeito e a solução prosposta é a flexibilização de direitos, o enfraquecimento dos sindicatos e desregulamentação das leis. Nesse bojo, na contrarreforma trabalhista, o Estado se afasta da responsabilidade de proteger o trabalhador, reduzindo encargos sociais para beneficiar o empregador. Portanto, o papel do Estado passa a ser mínimo e residual, atua em favor das empresas e não cria políticas robustas de proteção social (Oliveira, 2012).

Com objetivo de minimizar os efeitos da flexibilização²⁵, foram adotadas juntamente com as medidas de políticas de emprego, programas de geração de renda, o governo passa a investir em programas de geração de emprego e renda, como o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor), extinto no governo Lula, que criou o Programa Nacional do Primeiro Emprego (PNPE), ambos voltados aos jovens de periferia. No governo FHC, em 1995, foi criado o Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger), para apoiar pequenos empreendedores, microempresas e a agricultura familiar. Também nesse período, foi criado o Programa Nacional e Agricultura Familiar (Pronaf), para fortalecer a agricultura familiar, estimular produção e renda e manter o trabalhador no campo. Em 1996, houve a criação do Programa de Extensão do Emprego e Melhoria da Qualidade de Vida do Trabalhador (Proemprego), para promover oportunidades de emprego, aumentar a renda e reduzir os custos de produção, pensando no mercado internacional. Tais programas foram majoritariamente financiados por recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT),

²⁵ Criação de contratos por tempo determinado, trabalho parcial e temporário, cooperativas de trabalho, trabalho-estágio, suspensão de contrato, e posteriormente, a economia solidária no governo Lula (Oliveira, 2012).

inscrevendo-se na base das políticas de combate à pobreza, por meio do estímulo ao empreendedorismo (Oliveira, 2012).

Segundo Oliveira (2012), em 1996 o governo criou o Programa de Expansão do Emprego e Melhoria da Qualidade de Vida do Trabalhador (Proemprego). Com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS) e recursos do FAT, com objetivo de promover a geração de emprego e renda, apoiando a qualificação profissional e a reinserção no mercado de trabalho. Embora caracterizada como política ativa de emprego, medidas como essa não promovem mudanças estruturais no mercado de trabalho, uma vez que não resultam na criação de empregos estáveis nem na ampliação de direito trabalhistas, funcionam apenas como gestão dos efeitos do desemprego.

As políticas ativas de emprego apresentam uma contradição central, ao mesmo tempo em que se afirmam como mecanismo de proteção ao trabalhador, são orientadas por diretrizes voltadas à inserção do país na dinâmica do mercado internacional. Sendo assim, o desemprego se manteve, evidenciando que o discurso de políticas ativas não foi acompanhado pelos recursos necessários para alterar a lógica do mercado de trabalho. Predominando processos de flexibilização e desregulamentação das relações trabalhistas, que contribuíram para a expansão da pobreza e o avanço do trabalho informal.

Nesse contexto, o governo FHC passa a adotar programas de transferência de renda, devido aos investimentos escassos e à falta de resultados das políticas de emprego. Com a aprovação da Lei nº 80/1991, tais programas passaram a ser vinculados à escolaridade, em que para garantir acesso a eles, as famílias deveriam manter seus filhos na escola. Cria-se então o programa Bolsa-Escola, transformado posteriormente, no governo Lula, no Bolsa-Família (Oliveira, 2012).

No governo Lula, houve intensificação na precarização das políticas de emprego, alguns exemplos são a redução do tempo de repouso e alimentação, com objetivo de aumentar a produtividade e a extensão de contratos temporários para empresas terceirizadas, retirando o trabalhador dos direitos trabalhistas. Ademais, Lula reformulou programas já existentes para o combate do desemprego, e criou outros abarcando os objetivos e o público-alvo definido pelos organismos internacionais. Como o Programa de Aprendizagem Profissional²⁶ em 2005, tornando o aprendiz mais barato para o empregador, já que possuem menos direitos em relação ao trabalhador adulto. Ainda em 2005, a ampliação da idade do jovem aprendiz, para

²⁶ O Programa existia desde 1943, previsto na CLT, mas passou por reformulações no governo Lula. O contrato de aprendizagem passou a garantir registro na CTPS, férias, 13º salário, FGTS com alíquota 2% e jornada de 6 horas diárias (Oliveira, 2012).

24 anos. Já em 2007, a criação do Cadastro Nacional de Aprendizagem, para organizar e controlar as entidades de qualificação juvenil, tais entidades incluem o Sistema S, o Serviço Nacional de Aprendizagem e o Cooperativismo e escolas técnicas. A jornada de trabalho deveria ser dividida entre formação técnico-profissional e trabalho na empresa. Por fim, é de responsabilidade do MTE impedir que empresas substituam trabalhadores adultos por aprendizes (Oliveira, 2012).

A criação de programas como esses, padroniza e controla a oferta da formação técnico-profissional, organizando a relação entre a empresa, a entidade formadora, o jovem e o Estado. Nesses casos, a formação é realizada fora da empresa, que de acordo com Schultz (1973), desloca o custo e a responsabilidade para o indivíduo ou para o Estado, que passa a criar mecanismos institucionais para organizar a formação da força de trabalho, deslocando parte dos custos para fora da empresa.

Em 2003 foi criado o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), para jovens de 16 a 24 anos, com foco no empreendedorismo e aprendizagem. Para estimular a contratação de jovens, em 2004 o governo alterou os incentivos pagos às empresas que se inserissem no programa, tal programa foi extinto em 2006, devido à baixa inserção de jovens. Tais programas foram criados devido às orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de incentivo ao empreendedorismo e cooperativismo²⁷ como soluções para a melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. Recomenda-se investir então no trabalho informal, sem proteção e precário (Oliveira, 2010 *apud* Oliveira 2012).

No governo Lula também foi criado o Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado (PNMPO) oferecendo apoio técnico e recursos para incentivar o empreendedorismo. Sendo assim, para facilitar a expansão do empreendedorismo, o governo criou mecanismos para reduzir os impostos desonerando pequenas e médias empresas, a justificativa era reduzir encargos que pudessem dificultar essas empresas, contudo, possibilitou a precarização das condições de trabalho, isentando a adoção de férias, a fixação de quadro de horários de trabalho dos funcionários e dispensa a obrigatoriedade das empresas matricularem seus aprendizes em cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem. Outra transferência de renda e individualização do problema foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o qual trataremos com mais detalhes no próximo capítulo.

²⁷ Um exemplo foi o Programa Economia Solidária em Desenvolvimento (2003), que teve o objetivo de promover a geração de emprego e renda por meio do apoio a empreendimentos coletivos, como cooperativas e grupos de trabalhadores. Buscando a inclusão produtiva da população, a valorização do trabalho coletivo, a autogestão e a solidariedade, como alternativa ao emprego formal tradicional (Oliveira, 2012).

O governo Dilma manteve o viés do governo anterior e investiu na criação de programas de inclusão pela via da formação e qualificação. Dessa forma, criou em 2010 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec), que será desenvolvido no capítulo seguinte (Oliveira et al., 2024).

Os governos do PT, mesmo criando novas iniciativas, sempre alinharam-se às prioridades definidas pelos organismos internacionais, em busca de qualificação, emprego juvenil e empreendedorismo. Os programas são criados para atender às necessidades dos organismos internacionais de formação de capital humano e de desregulamentação e flexibilização, enquanto promovem políticas que apostam na capacidade individual e no autoemprego. São medidas paliativas para jovens da periferia, responsabilizando-os e culpabilizando-os por suas condições de vida e inserção produtiva. Nesse sentido, as políticas de 1990 não foram abandonadas mas adaptadas e ampliadas.

Em 31 de Agosto de 2016, Dilma sofre *impeachment* devido a acusações de “pedaladas fiscais”²⁸. Nesse momento se encerra o ciclo de mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT), e Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), vice de Dilma, assume o poder. As principais medidas do governo foram a Reforma da Previdência²⁹ e a Reforma Trabalhista, através da Lei nº 13.467 de 2017, associada à sua principal medida econômica que foi a Emenda Constitucional 95/2016, chamada PEC dos Gastos, que limitava os gastos públicos durante 20 anos, afetando a educação, principalmente o PNE (2014-2024) aprovado no governo Dilma (Aguiar, 2019). A suspensão de gastos sociais afetou também as políticas de emprego e renda, como a suspensão do Pronatec em 2016 (Oliveira et al., 2019).

Temer justificou as modificações na legislação trabalhista como a necessidade de dinamizar o mercado de trabalho, reduzir burocracias, criar novas formas de contratação e possibilitar mais flexibilidade às empresas, utilizando o argumento de que a menor rigidez resultaria em mais empregos. Algumas medidas merecem destaque, como a não contabilização de algumas atividades dentro da jornada de trabalho, como, atividades de higiene, alimentação, descanso e o deslocamento até o trabalho (Art. 4º, §2º) e (Art. 58, §2º); a regulamentação do teletrabalho, com liberdade do contrato para o empregador, como locomoção, remuneração e materiais necessários para o trabalho, como equipamentos e internet (Art. 75); permissão do trabalho de gestantes em locais de insalubridade média ou

²⁸ Nome dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas (Brasil, 2016).

²⁹ Temer não conseguiu seguir com a reforma, deixando a tarefa para seu sucessor.

mínima (Art. 395-A); regulamentação do trabalho intermitente, sendo um trabalho pago por horas, dias ou períodos específicos, não existe garantia de continuidade do trabalho e da renda, o empregador convoca o trabalhador quando necessário (Art. 396, §3º) (Oliveira et al., 2019).

Foram realizadas mudanças em 200 pontos da CLT, como a participação nos lucros, sendo uma forma de substituir aumentos salariais fixos por ganhos incertos; férias divididas em até três períodos, resultando em menos descanso contínuo para o trabalhador; intervalo mínimo de 30 minutos, reduzindo o tempo de descanso durante a jornada; banco de horas, em que as horas extras podem ser compensadas depois, sem pagamento adicional imediato; trabalho remoto, os custos podem ser transferidos ao trabalhador; jornada de até 220 horas semanais, permitindo jornadas de até 12 horas por dia; e remuneração por produtividade, salário deixa de ser fixo e passa a depender do desempenho (Oliveira et al., 2019).

O objetivo do Estado com essa contrarreforma é perpetuar tais formas de exploração, retrocedendo nos direitos trabalhistas. Estabelece a ideia de que o trabalhador deve aceitar as condições precárias de trabalho, lidar com o desemprego ou recorrer ao empreendedorismo. Ao final, a reforma trabalhista segue os apontamentos dos organismos internacionais de orientação neoliberal, como o BM e o FMI, que defendem a flexibilização da legislação trabalhista, a redução dos custos e o enfraquecimento da regulação estatal. A lógica por trás disso, parte do pressuposto de que os direitos trabalhistas considerados rígidos geram desemprego. Assim, o enfrentamento do desemprego desloca-se para a flexibilização e a adaptação do trabalhador às exigências do mercado de trabalho, mesmo que isso implique na expansão de formas precárias e informais de ocupação.

Em 2017, Temer sancionou a Lei 4302/1998, que permite a terceirização ampla e irrestrita, permitindo que empresas terceirizem qualquer etapa da atividade, inclusive atividade-fim. A mudança prevê que as empresas contratantes de serviços sejam apenas subsidiárias, ou seja, irão arcar apenas com multas na ausência da empresa contratada. Resultando na fragilização do vínculo entre trabalhador e empresa, além de possibilitar menor remuneração, menos direitos e maior rotatividade. Outro ponto foi a mudança do contrato temporário, que ampliou de 90 dias, para 6 meses, podendo ser renovado por mais 3 meses. Tal decisão afeta os trabalhadores terceirizados, que ficarão sem férias, 13º salário e os demais benefícios dos trabalhadores (Brasil de Fato, 2017).

No governo Bolsonaro, em 2019, foi criado o Contrato de Trabalho Verde e Amarelo, e em 2020 a medida provisória que o instituiu foi revogada. Ela visava alterar a legislação trabalhista e previdenciária com objetivo de criar postos de trabalho para os jovens, o foco era

reduzir os custos do empregador sobre os encargos trabalhistas, como FGTS reduzido, isenção de contribuição previdenciária patronal e contratos mais flexíveis quanto à jornada e remuneração. Em 2020 implementou o Programa Mais Brasil, com objetivo de ampliar a produtividade e competitividade das micro, pequenas e médias empresas. Em 2022 foi lançado o programa Brasil Pra Elas, visando a inserção da mulher no mercado de trabalho com incentivo ao empreendedorismo, através da oferta de crédito e educação empreendedora. No mesmo bojo, foi lançado o Programa Crédito Brasil Empreendedor democratizando o acesso ao crédito para empresas de diversos portes (Oliveira et al., 2024). Além desses, outros programas foram criados mas foram barrados no senado federal, como o Regime Especial de Trabalho, Qualificação e Inclusão Produtiva (Requip)³⁰, Programa Primeira Oportunidade e Reinserção no Emprego (Priore)³¹ e o Programa Emprega + Mulheres e Jovens³², tal programa foi aprovado em 2022 e até o momento não há indicações de que tenha sido formalmente extinto.

Com o aprofundamento do neoliberalismo e do ajuste fiscal, orientado pelas exigências dos organismos internacionais, vamos assistir também um ataque sobre o regime previdenciário. Em 1998 é efetivada a contrarreforma da Previdência Social por meio da Emenda Constitucional nº 20, que cria um novo regime para os servidores civis e abre caminho para a limitação da responsabilidade estatal, introduzindo a previdência complementar e a lógica dos fundos de pensão, geridos como entidades privadas (Peres, 2024).

No governo Lula, a Emenda Constitucional nº 41/2003 rompe com a integralidade e a paridade dos servidores, mantém e amplia a possibilidade de criação de fundos de previdência complementar e introduz a noção de que o servidor deve “complementar” sua aposentadoria. Em 2007, o PL nº 1.992/2007 institui a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal (FUNPRESP), aprofundando essa lógica ao substituir a aposentadoria como direito por uma renda incerta, dependente das oscilações do mercado financeiro (Peres, 2024).

No governo Dilma, ocorreu a consolidação da previdência complementar por meio da Lei nº 12.618/2012, materializando a contrarreforma iniciada nos governos anteriores. O benefício do Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) passa a ser limitado ao teto do

³⁰ Proposto em 2021, voltado à jovens e pessoas fora do mercado de trabalho, previsto como uma espécie de regime paralelo à CLT, com remuneração abaixo do salário mínimo (bolsa), sem vínculo formal e menos direitos trabalhistas e previdenciários. Não foi adiante devido à reação sindical e oposição ao Congresso.

³¹ Proposto juntamente com o Requip, voltado para o mesmo público. Visava a redução dos encargos trabalhistas, contribuições patronais e contratos mais flexíveis e temporários.

³² Proposto e aprovado em 2022, com o objetivo de estimular a empregabilidade de mulheres e jovens, flexibilizando jornadas, antecipação de férias e estímulo à qualificação no local de trabalho.

RGPS, com a criação das três entidades da FUNPRESP (Executivo, Judiciário e Legislativo). O servidor somente recebe acima do teto mediante adesão à previdência complementar, transferindo o risco previdenciário ao trabalhador. A Lei nº 13.183/2015 torna a adesão à FUNPRESP automática para novos servidores com remuneração superior ao teto (Peres, 2024).

No governo Bolsonaro, a Emenda Constitucional nº 103/2019 retira formalmente a capitalização explícita, devido à pressão social, mas aprofunda a contrarreforma ao reduzir benefícios, elevar alíquotas de contribuição (até 24%), instituir contribuições extraordinárias e desconstitucionalizar regras, gerando instabilidade permanente para os trabalhadores. Posteriormente, com a Lei nº 14.463/2022, a FUNPRESP passa a ter personalidade jurídica de direito privado, o cálculo dos benefícios torna-se mais desfavorável, considerando 100% da média contributiva, aproximando definitivamente a previdência dos servidores à lógica do mercado financeiro (Peres, 2024).

Nesse contexto, a reforma trabalhista e a reforma da previdência são partes de um mesmo projeto neoliberal de reestruturação do trabalho, redução de direitos e transferência dos riscos da produção e da vida, do Estado para o trabalhador. Sendo assim, essa desresponsabilização do Estado ocorre em todas as dimensões da vida do trabalhador, como acerca do trabalho, com flexibilização, terceirização e empreendedorismo, fragilizando vínculos e reduzindo direitos; como acerca da previdência, que deveria ser o último espaço de proteção social. Contudo o Estado também se retira, restringindo direitos, dificultando o acesso aos benefícios e deslocando os trabalhadores para o mercado financeiro e a capitalização. Ou seja, o trabalhador permanece desamparado durante toda sua vida, sendo responsabilizado e culpabilizado.

Nessa perspectiva, os programas criados no governo Bolsonaro são similares aos propostos nos governos anteriores, são voltados à parcela da população historicamente marginalizada e condiz com as relações coloniais que nunca foram superadas no país. Outro ponto acerca desse governo foi a pandemia da Covid-19 fez com que medidas emergenciais fossem priorizadas. Além da focalização dos programas serem sempre na qualificação e empreendedorismo, individualizando o problema e transferindo a responsabilidade do Estado para o próprio sujeito. E por fim, a maioria dos programas beneficiam o capital e não a classe trabalhadora, com retirada dos direitos trabalhistas, flexibilização das leis, revogação dos direitos contratuais e ampliação das jornadas de trabalho.

No atual governo Lula, iniciado em 2023, o panorama é o mesmo de todos os governos anteriores. Por exemplo, o presidente até o presente momento, início de 2026, não

avançou com propostas estruturais de revogação da reforma trabalhista, previdenciária e a Lei das Terceirizações, apesar da pressão de setores sindicais por um “revogação” dessas reformas, já que tal pauta foi promessa de campanha (Brasil em Foco, 2025). Além disso, em 2025 houve um ajuste nas regras de aposentadoria em vigor em relação à idade mínima e à pontuação exigida para acessar o benefício. Essas mudanças decorrem das regras instituídas pela Reforma da Previdência (EC nº 103/2019), que prevê o aumento gradual da idade mínima e da pontuação para aposentadoria. Portanto, em 2025, a idade mínima para mulheres passou a ser 59 anos e para homens 64 anos, além das regras de pontuação³³, sendo 92 pontos para mulheres e 102 para homens. Tais alterações já estavam previstas na legislação, contudo, não foram revogadas pelo atual presidente (Instituto Nacional de Seguro Social - INSS, 2024).

O “Movimento Revoga Já” reúne pessoas que entendem a revogação das reformas, instituídas por governos anteriores, importante e necessária para a defesa dos direitos da classe trabalhadora. Os dados do IBGE demonstram que entre 2020 e 2025, o número de trabalhadores informais cresceu 10%, chegando a 32,5 milhões de pessoas sem nenhum tipo de contrato de trabalho, representando mais de 30% do total de empregados. O número de microempreendedores individuais (MEIs) aumentou de 7,6 milhões em 2017 para 15,7 milhões em 2025. Além disso, entre 2022 e 2024, 4,8 milhões de empregados com carteira assinada foram para o modelo de PJ após serem demitidos de empregos CLT, Samira Castro, presidente da Federação Nacional de Jornalistas, aponta para a “pejotização” que afeta a categoria desde a década de 1980. E por último, entre 2013 e 2023 houve um avanço do trabalho temporário, com aumento de 52,5%, entre 2003 e 2022, o aumento foi de 1.760% em todo serviço público (Brasil de Fato, 2025).

Portanto, o governo Lula não rompe com lógica das políticas e programas sociais formulados e reformulados nos governos anteriores, mantendo a centralidade das diretrizes vinculadas à lógica do capital internacional. Mesmo com discursos de proteção ao trabalho, não se observa a reversão das reformas previdenciária e trabalhista, o que contribui para a continuidade da transferência de responsabilidades para o indivíduo e para a desresponsabilização do Estado. Mesmo com o avanço da informalidade e do desemprego estrutural, as ações implementadas assumem caráter paliativo e compensatório, sem promover transformações estruturais capazes de alterar a lógica de precarização das relações de trabalho.

³³ Decorre do somatório da idade e do tempo de contribuição.

Nesse bojo, tratam-se de políticas de emprego e renda orientadas por uma lógica compensatória, focalizada e condicionada, que prioriza os conceitos de empregabilidade, empreendedorismo e responsabilização individual. Esses programas possuem limites frente à desigualdade estrutural, já que operam como respostas restritas e incapazes de alterar as bases históricas de concentração de renda e de acesso desigual ao trabalho e à educação. Dessa forma, as políticas de emprego e renda passam a incorporar mecanismos típicos da transferência de renda condicionada, ao vincular o acesso ao benefício à qualificação da força de trabalho, reforçando a ideia de que o desemprego decorre da insuficiência de escolaridade. Nesse contexto, a educação é concebida como meio de adequação da força de trabalho às exigências do mercado, e não como direito social. A análise de que tais programas são falaciosos e ineficazes ocorre com o uso de dados, o qual trataremos no capítulo 3.2.

Nesse bojo, o Programa Pé-de-Meia, foco do presente trabalho, é instituído formalmente como uma política educacional, vinculado ao ensino médio, contudo, de forma analítica, ele não é uma política educacional estruturante, funcionando como uma ponte entre educação, renda e trabalho, voltado à gestão da pobreza e à preparação para o mercado. Ele é instrumento de adequação da força de trabalho, objetivando manter o jovem na escola para se tornar empregável, reduzir as estatísticas de evasão e desemprego juvenil e tratar a permanência escolar como uma questão individual resolvida com incentivo monetário. Esse debate será aprofundado a seguir.

3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS

No capitalismo, educação e trabalho são dimensões articuladas. À medida que ocorrem transformações nas relações de produção, a educação passa a ser ajustada para atender às novas demandas do capital, especialmente no que se refere à formação da força de trabalho. Tendo em vista as reformas e modificações ocorridas no âmbito trabalhista no Brasil, como a Reforma da Previdência Social e a Reforma Trabalhista, observa-se que estas buscaram adequar a legislação às necessidades do capital, em um contexto de reestruturação produtiva e intensificação da competitividade empresarial. Nesse processo, a questão da qualificação da força de trabalho passou a ser mobilizada como justificativa central, deslocando para o trabalhador a responsabilidade pelas transformações do mercado de trabalho.

As mudanças no campo educacional, por sua vez, ocorreram de forma contínua ao longo de diferentes governos, articulando tanto às exigências do novo padrão de acumulação capitalista, quanto às orientações de organismos internacionais, como o BM. Nesse contexto, a Teoria do Capital Humano desempenha papel central, ao considerar a educação como investimento individual voltado à elevação da produtividade e empregabilidade. Tal perspectiva contribui para a legitimação da flexibilização e da precarização do trabalho, deslocando para o trabalhador a responsabilidade pela sua inserção produtiva.

Nesse sentido, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram criadas políticas e programas voltados à qualificação profissional, sendo vista como necessária para a inserção no mercado. Explicitando mais uma vez o papel econômico da educação, com objetivo de estabelecer progresso científico e tecnológico (Cunha, 2003). Esse governo foi crucial na consolidação do neoliberalismo no país, pois as políticas, de modo geral, foram subordinadas aos organismos internacionais, atendendo o ideal de livre mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003).

(...) Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos (Anderson, 2002, p. 2 *apud* Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 103).

Durante seu governo, FHC utilizou o projeto neoliberal, estabelecido na cartilha do Consenso de Washington, com direcionamento para políticas intervencionistas e protecionistas, seguindo a necessidade do mercado mundial, através de três estratégias “desregulamentação³⁴, descentralização e autonomia³⁵ e privatização³⁶.” (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Assim como todas as políticas, a de educação também passou a ser subordinada à lógica neoliberal. Antes desse período, as políticas educacionais, embora marcadas pela desigualdade e controle das elites dominantes, ainda possuíam autonomia frente aos interesses internacionais. Os governos não eram subordinados ao mercado global de forma irrestrita, havia um Estado forte e protetor. Mas a partir do Consenso de Washington e o aprofundamento do neoliberalismo no país, a influência internacional passa a ser direta e o

³⁴ Eliminar as leis, regras e direitos, reduzindo ao máximo o papel do Estado (Frigotto; Ciavatta, 2003).

³⁵ Transferir a responsabilidade tanto de empresas, como escolas para o mercado, transformando-os em negócios (Frigotto; Ciavatta, 2003).

³⁶ Transformar direitos, como educação, em serviços pagos, tirando do Estado a política social e colocando o Estado como novo regulador da vida (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Estado deixa de ser condutor central do desenvolvimento nacional, sendo apenas gestor de políticas dentro de um modelo global de mercado.

Com autonomia reduzida, os governos passaram a implementar reformas na educação com base em elaborações de “especialistas” e “técnicos”,

E que especialistas foram estes? Na sua maioria, intelectuais altamente preparados em universidades do exterior e com passagem, alguns muito longa, outros mais breve, nos organismos internacionais que estão na base das reformas educativas: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio (OIT) etc (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107).

Sendo assim, devido à inserção dos “especialistas” em organismos internacionais, as proposições para a educação são alinhadas às exigências do BM de formação de capital humano, atendendo às demandas de reestruturação produtiva e adequadas à nova lógica de divisão internacional do trabalho. Nesse contexto, é que Paulo Renato Souza, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas, e à época, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), foi nomeado a ministro da educação do governo FHC, ocupando o cargo de 1995 a 2002 (Cunha, 2003).

A principal característica da educação nesse período foi em relação ao seu papel econômico, sendo importante para o “novo estilo de desenvolvimento”, com foco no progresso científico e tecnológico. A educação superior passou a ser considerada crucial para garantir a qualidade do ensino básico, médio e técnico, com objetivo de qualificar a população. Dessa forma, a ideia era estabelecer uma parceria entre o setor privado e o governo, universidade e indústria, tanto para gestão, quanto para o financiamento (Cunha, 2003).

O governo defendia que o ensino superior deveria passar por uma “revolução administrativa”, ou seja, melhorar a administração dos recursos, expandir cursos noturnos e expandir o número de matrículas, tudo isso sem investimento adicional. Ainda, defendia a autonomia universitária mas, desde que, o valor das verbas recebidas fosse condicionado ao desempenho e a avaliação seria feita a partir de dados quantitativos como número de estudantes formados, de pesquisas realizadas e de serviços prestados (Cunha, 2003).

Isto é, estabelecendo uma lógica típica de gestão empresarial aplicada à universidade, transformando a avaliação em instrumento de controle e de distribuição de recursos, reforçando a ideia de produtividade, eficiência e avaliação. Consolidando a política de educação aos ditames internacionais, foram criadas algumas políticas e programas. Dentre

estas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁷ (LDB - Lei nº 9.394/96). Diante de dois projetos da LDB, o MEC optou por apoiar o projeto do Senado de autoria de Darcy Ribeiro, pois além de ser menos detalhado, o autor era mais aberto a alterações, adequando o texto às políticas do governo. Nesse sentido, enquanto ocorria a tramitação do projeto, ele foi sendo adaptado às políticas do Poder Executivo, assim, a LDB foi produto e instrumento de um debate sobre como deveria ser o ensino superior no país, com pressões internas, de universidades, professores e estudantes, e com pressões externas, de organismos internacionais.

Deliberando também acerca da educação profissional e das Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino técnico e médio, Frigotto e Ciavatta (2003) citam que a educação de jovens e adultos foi reduzida a políticas de formação profissional e requalificação, com priorização do ensino médio acadêmico e técnico. Dessa forma, a educação superior tecnológica e científica seria alicerce para instituir um viés econômico e mercantilizado na educação. Além disso, outro ponto abordado, era a melhoria do ensino nas universidades, objetivando auxiliar a qualificação da população como um todo, desde o ensino fundamental. Tais ações seriam realizadas através de parcerias público-privada, “(...) entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.” (Cunha, 2003, p. 39).

Desse modo, acerca do ensino superior, a LDB permitiu uma maior participação da iniciativa privada e flexibilização da oferta de cursos, incentivando o aumento das instituições particulares, sem garantir a qualidade do ensino (Cunha, 2003; Frigotto; Ciavatta, 2003). A educação infantil foi posta como responsabilidade dos municípios e famílias, descentralizando os custos. E o ensino médio, com expansão do ensino acadêmico concomitante com o técnico (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Em 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com objetivo de funcionar como principal órgão regulador da LDB. Atuava como órgão normativo, utilizado pelo MEC e pelo governo FHC para legitimar as reformas educacionais, concretizando a flexibilização, privatização e mercantilização do ensino superior. Estabelecendo diretrizes nacionais, currículos e normatizando o funcionamento de instituições privadas. O CNE então, funcionou como aparelho ideológico do Estado, a serviço do mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003; Cunha, 2003).

³⁷ “Esta seria a segunda LDB. A primeira, de 1961, havia sido modificada por muitas leis, tornando-se, além de obsoleta, inoperante em termos práticos.” (Cunha, 2003, p. 59).

Já em 1997 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com objetivo de financiar o ensino fundamental e promover a valorização do magistério, instituiu-se um valor mínimo de gasto por aluno a ser assegurado pelos municípios, prevendo-se a complementação de recursos pelo governo federal àqueles que não atingissem esse montante, ampliando a receita destinada à educação. Resultando, em alguns casos, em matrículas fantasmas para arrecadação de dinheiro que seria destinado aos alunos (Frigotto; Ciavatta, 2003).

O FUNDEF não atendeu o proposto, resultando na desvalorização do magistério,

As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 115).

Dessa forma, na prática, houve transferência de responsabilidade do governo federal, para os municípios e sociedade civil. Além disso, a ideia de ensino com voluntários, precarizou o trabalho docente, levando à contratações precárias, com vínculos temporários e professores sem formação adequada. Bem como, ao priorizar exclusivamente o ensino fundamental, o FUNDEF contribuiu para a negligência das demais etapas da educação básica. Assim, ele se relaciona às reformas educacionais e administrativas dos anos 1990, buscando a redução de gastos, priorizando eficiência e números, sem garantir condições adequadas de trabalho.

No ensino superior, para viabilizar a proposta de formação profissional, o governo FHC criou o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), que teve vigência de 1996 a 2003 e tinha o objetivo de promover a inserção e reinserção de indivíduos no mercado de trabalho através da qualificação, com cursos e treinamentos específicos para atender à demanda do setor produtivo, bem como oferecer incentivos às empresas que contratassem esses jovens. Além da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) com vigência de 1997 até 2003, promovendo a lógica estabelecida pelo mercado, mais produtivista, ampliando a oferta de cursos técnicos (Ferreira, 2006). Subordinando a formação do trabalhador à lógica da “empregabilidade”.

Ainda sobre a qualificação, o decreto nº 2.208/1997, regulamentado pela LDB, foi a principal reforma na Educação Profissional do governo de FHC, separando a educação técnica da geral. O estudante poderia realizar o ensino médio concomitante a um curso técnico, mas seria necessário ter matrículas e currículos separados. Isso prejudicaria a classe trabalhadora,

que agora precisaria de tempo para realizar esses dois tipos de formação, impedindo uma formação integral.

De acordo com o Ministério da Educação (2007) através do documento base, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) concedeu empréstimo para o governo brasileiro, financiando a reforma proposta no decreto nº 2.208/97. O empréstimo normatiza as exigências internacionais para o ensino, resultando na privatização a preços baixos e a transferência da responsabilidade do Estado para o mercado. Foram incentivadas parcerias público-privadas, focando em uma formação rápida, reforçando o ensino direcionado para atender aos interesses do capital. O documento base do MEC de 2007, aborda que o referido decreto, foi coerente. Já que foi patrocinado pela lógica neoliberal, sendo eficiente no que se propôs a fazer, transferindo grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos.

Portanto, o governo FHC firmou políticas e programas direcionados a cumprir às diretrizes dos organismos internacionais, fundamentadas na noção de capital humano e na adequação da força de trabalho às demandas do modo de produção capitalista. Nesse contexto, observou-se a expansão do ensino técnico concomitante ao ensino médio, o fortalecimento das parcerias público-privadas e a intensificação da mercantilização da educação, marcado pelo aumento das matrículas sem investimentos equivalentes na qualidade do ensino.

Em 2002, uma frente centro-esquerda elegeu Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do Brasil, mandato que foi de 2003 a 2010. Ao vencer as eleições de 2002, Lula afirmou que Fernando Henrique Cardoso entregou o país com uma "herança ruim". Contudo, nos primeiros meses de governo as medidas econômicas tomadas pelo presidente vigente não se diferiram em nada de FHC. Esse ponto é analisado principalmente a partir do financiamento da educação, através de parcerias com o setor privado (Davies, 2004).

Cabe ressaltar que as políticas do Governo Lula têm priorizado (...) a geração de superávit fiscal para pagar os juros da dívida externa e interna e, assim, atender aos capitalistas financeiros externos e internos, em nada diferindo do Governo FHC (Davies, 2004, p. 246).

Houve uma continuidade das políticas advindas do governo anterior. Em 2003 foi criado o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), objetivando gerar emprego para jovens entre 16 e 24 anos, com ênfase no empreendedorismo e aprendizagem, principalmente para os que não possuíam experiência, com baixa escolaridade, sem qualificação e com renda per capita de meio salário mínimo. O governo oferecia um incentivo de R\$250,00 por jovem, para a empresa que os contratasse, reduzindo as burocracias. E os

demais, que não conseguissem inserção no mercado formal, eram estimulados ao empreendedorismo. Em 2004 o governo aumentou o incentivo pago às empresas que aderiam ao programa, estimulando a contratação de jovens, na tentativa de ampliar a adesão empresarial (Oliveira, 2012).

O PNPE foi considerado ineficaz e acabou extinto em 2006, isso porque além de não criar empregos diretamente, apostou no setor privado como forma de introduzir os jovens no mercado de trabalho, revelando seu viés neoliberal, em que o Estado atua como indutor, não garantidor de emprego. Além disso, a centralidade no empreendedorismo desloca a responsabilidade do desemprego para o indivíduo, naturalizando-o. Portanto, tratava-se de uma política focalizada, direcionada aos mais pobres, em que o foco não era apenas o emprego formal, mas também formas alternativas de inserção no trabalho.

A expansão da educação à distância (EaD) no Brasil, especialmente no ensino superior, ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990, através da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96. Contudo, somente em 2002 esse movimento foi intensificado, com credenciamento de instituições para oferecer cursos à distância. Em 1999 haviam apenas 2 instituições credenciadas para EaD, em 2007 o número foi para 104, sendo mais da metade instituições privadas (59,61%). Em 2006 o ensino privado correspondia a 96,12% das 818.580 vagas oferecidas à distância, em contrapartida o ensino público correspondia a 31.726 vagas. Tal expansão demonstra centralidade na educação sob controle da esfera privada (Dourado, 2008).

Dois momentos foram cruciais para a EaD no governo Lula, em primeiro lugar o Decreto nº 5.622 de 2005, que estabeleceu parâmetros jurídicos para sua expansão. E no mesmo período, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com objetivo de expandir o acesso ao ensino superior público por meio da EaD, passando a ser uma política pública estruturada, com foco principal na formação de professores e na interiorização do ensino superior. O documento criou a necessidade de democratizar o acesso à rede pública, por meio de convênios entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior cadastradas e os municípios. A EaD nesse contexto foi defendida com o argumento de que o Brasil é um país com dimensões continentais e com enorme desigualdade social, assim, expandiria o acesso (Neto, 2023).

Dessa forma, houve crescimento dessa modalidade de ensino nesse período, principalmente em 2005, ano em que o Ministério da Educação criou normas para seu funcionamento, o número de matrículas foi de 59.611 para 114.642. Caracteriza-se além da consolidação do ensino à distância, a expansão da educação privada. Tanto a Secretaria de

Educação à Distância (SEED), criada nesse contexto, quanto a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), defendem que as novas tecnologias aliadas a esse processo significa mais possibilidade de acesso à educação beneficiando os mais pobres, já que a EaD, em geral, significa barateamento das mensalidades. Além disso, é necessário menos investimento em relação ao ensino presencial, esse que precisa de infraestrutura e pessoas qualificadas que nem sempre estão disponíveis (Neto, 2023).

O objetivo da expansão da EaD é a possibilidade de aumentar vagas sem expandir infraestrutura física e contratação de docentes, priorizando a expansão quantitativa sem garantia de qualidade. Além da facilitação de obtenção de diplomas, perda de postos de trabalho para professores e empobrecimento da qualidade do ensino superior, o ensino à distância aumenta os lucros das instituições privadas, com redução de gastos com trabalhadores e infraestrutura, concomitante a mensalidades altas (Neto, 2023).

Portanto, a expansão da EaD foi marcada pelo crescimento do número de instituições e vagas ofertadas, sobretudo no setor privado. Nesse contexto, tornou-se uma estratégia de massificação do acesso ao ensino superior e de formação de professores, além de ampliar o acesso ao ensino superior com menor investimento público direto, favorecendo a oferta em larga escala e a atuação do setor privado. Nesse sentido, o crescimento da EaD responde menos a um projeto de democratização da educação e mais à lógica de eficiência econômica, na qual a educação superior assume contornos de mercadoria, subordinada às exigências do capital. Como se observará no contexto do governo Lula em 2023, essa orientação não é rompida, mas atualizada.

Ademais, o ensino passou a ser avaliado a partir da Lei nº 10.861 de 2004, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), utilizando como instrumento o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho Estudantil (Enade), em que os estudantes das instituições realizam uma prova para conhecer a qualidade do ensino (Abreu, 2010). O Enade substituiu o “Exame Nacional de Cursos”, chamado Provão, criado em 1996. Essas avaliações reforçam o foco do ensino no desempenho estudantil.

A criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei nº 11.096 de 2005, embora tenha sido uma novidade, só reforça a orientação do governo anterior, com ampliação de instituições privadas para o ensino superior (Saviani, 2018). O ProUni promoveu o acesso de estudantes às universidades privadas através de bolsas de estudos, concedidas pelas instituições, podendo ser parciais ou totais. Em troca, a instituição teria isenção fiscal. A prioridade do governo deveria ser a criação de instituições de ensino públicas, e não o

fortalecimento da esfera privada por meio de incentivo fiscal. Tal programa foi amplamente criticado por setores que defendem o ensino público (Abreu, 2010).

Nesse bojo,

Ao contrário do slogan vazio e populista “Universidade para todos”, essa medida não se destina a todos, sendo típica da perspectiva neoliberal de focalização dos gastos públicos em grupos supostamente mais carentes, e não de sua universalização. Também é neoliberal ao reduzir a educação e os serviços públicos apenas ao seu aspecto econômico e, pior, economicista, transferindo-a para o setor privado. Também é neoliberal por omitir o papel do Estado na oferta direta de educação. Diante disso, não podemos ter expectativa favorável da proposta de reforma universitária que o governo vai tentar aprovar a todo custo neste ano (depois das eleições municipais!) (Davies, 2004, p. 251).

No primeiro mandato de Lula, a prioridade foi para a educação profissionalizante, com programas focais como “Escola de Fábrica³⁸, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja³⁹) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 1090). O ProJovem tinha o objetivo de reintegrar o jovem no ensino, através da qualificação e desenvolvimento humano, como era um programa de transferência de renda, ele também objetivava a geração de renda para os jovens inseridos no programa (Oliveira, 2012).

É histórica a inserção de atores privados na constituição da educação no Brasil, tal atuação ocorre de diferentes formas, como através de pesquisas, elaboração de projetos, entrevistas, apoio financeiro à outras entidades, cursos de formação, entre outros. Nesse contexto, surge em 2006 o Movimento Todos Pela Educação (TPE), articulando interesses empresariais e privados na formulação e acompanhamento de políticas públicas educacionais. O TPE é composto por 16 membros, entre eles institutos ligados ao empresariado, em que 5 deles são do setor bancário ou rentista, 3 pertencem a ITAÚSA holding S.A, além de apenas um sujeito individual, sendo Milú Villela, a maior acionista individual da ITAÚSA holding S.A. Ou seja, um dos sujeitos coletivos mais atuantes e mais controversos, ao nosso ver, é a Fundação Itaú Social (FIS) (Morgan, 2020).

A Fundação Itaú Social foi criada em 1993, nesse período atuava em filantropia e projetos sociais, não possuía grande interferência na educação pública brasileira. Nos anos 2000, a fundação passa a atuar diretamente com as redes públicas de ensino, investindo na formação de gestores, produzindo pesquisas educacionais e dialogando com as políticas

³⁸ “O Programa Escola de Fábrica (Brasil, 2005) objetiva dar a formação profissional inicial a jovens entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado), cujas famílias tenham renda per capita de até um salário mínimo.” Disposto na Lei nº 11.180/2005 (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2015).

³⁹ Com o intuito de possibilitar uma formação profissional técnica para maiores de 18 anos que estivessem cursado apenas o ensino fundamental (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2015).

públicas. A partir de 2006, a Fundação se articula politicamente com outras fundações empresariais e articula com o TPE (Morgan, 2020).

Nesse contexto, a Fundação passa a atuar em três frentes principais, na “formação”, com cursos de capacitação para professores, gestores escolares e equipes da educação pública; na “produção de conhecimento”, com elaboração de estudos, pesquisas e relatórios usados como referências para as políticas públicas, com objetivo de justificar ações da instituição; e no “financiamento” com fomento à programas educacionais e parcerias com o governo. Sendo assim, sua atuação não se resume ao financeiro, mas inserem metodologias e prioridades no campo educacional. Ou seja, sua influência não ocorre apenas em projetos pontuais, mas impacta toda a política pública educacional (Morgan, 2020).

Em março de 2007, o governo apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo o carro-chefe desse.

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (Saviani, 2007, p. 1243).

Ou seja, as políticas públicas de educação no Brasil não são conduzidas apenas pelo Estado, possuem também influência de grupos empresariais, como bancos, grandes empresas e fundações privadas, esses passam a propor políticas, definir metas e influenciar currículos. Aderindo o ideário de terceira via, que defendem a participação do mercado e a “sociedade civil”, em que políticas públicas podem ser geridas com lógica empresarial.

Outro ponto é a justificativa problemática de participação dessas empresas nas políticas públicas, tratado como “responsabilidade social”, contribuindo para a naturalização da presença do setor privado em um campo que deveria ser orientado pelo interesse público. Ao deslocar essa participação para o plano da filantropia e da boa vontade, oculta seu caráter político e os interesses econômicos e ideológicos, ao mesmo tempo que enfraquece a compreensão da educação como direito social e dever do Estado. Com propagação da noção de empreendedorismo e competitividade.

Portanto, a inserção de empresas privadas e até mesmo bancos, na política de educação, força o atendimento de suas demandas. Nesse sentido, as escolas passam a ser vistas como empresas, os professores como prestadores de serviço e os estudantes como clientes. Contudo, a defesa da chamada “qualidade total”, como um dos objetivos da

educação, passa a determinar a empresa e a sociedade como os verdadeiros clientes da escola, enquanto os alunos são concebidos como produtos a serem fornecidos ao mercado (Saviani, 2007).

Logo, demonstrando mais uma vez como a política de educação é utilizada para perpetuar as diretrizes impostas pelo BM, mas também as imposições de instituições privadas, que possuem espaço de decisão nas formulações do ensino no país. Isso ocorre no interior de uma lógica de formação de capital humano, voltada à qualificação da força de trabalho e à responsabilização da classe trabalhadora por sua inserção produtiva, ou pela ausência dela.

Ademais, em 2007 foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em substituição do FUNDEF, que teve duração prevista de 10 anos, até 2006. A diferença entre eles é que o FUNDEB ampliou sua abrangência para toda a educação básica⁴⁰, incluindo a EJA e educação profissional integrada ao médio, bem como o meio urbano e rural, educação especial, educação indígena e quilombola (Saviani, 2018).

Acerca da educação superior, no segundo mandato, em 2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), com o propósito de ampliar o acesso dos estudantes e garantir também sua permanência no ensino superior público (Abreu, 2010; Carvalho, 2014), objetivando a melhoria da qualidade dos cursos ofertados, da infraestrutura das unidades e dos recursos humanos. Os resultados foram, a abertura de novos campi universitários em cidades no interior dos estados, diminuindo as desigualdades regionais e o alargamento da oferta de matrículas em cursos noturnos, com o objetivo de possibilitar a formação de trabalhadores no ensino superior, diminuindo também a taxa de evasão com a política de permanência estudantil (Carvalho, 2014).

Negativamente, o financiamento foi insuficiente diante de todos esses propósitos abordados, e isso se concretizou através da precariedade das novas instituições, falta de infraestrutura, e falta de corpo institucional; bem como escassez de investimento nas instituições já existentes. Dessa forma, os objetivos do Reuni foram transferidos ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para estudantes de institutos federais, e o ProUni através da concessão de bolsas para estudantes de universidades privadas (Carvalho, 2014).

Em 2007 foi criado também o Programa Brasil Profissionalizado, que permitiu a expansão da rede pública de ensino médio integrada à educação profissional. Bem como, a mudança de Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets), com a característica de uma educação tecnológica e

⁴⁰ Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio.

profissional, tanto na modalidade presencial, quanto a distância (Abreu, 2010). O governo federal repassava recursos financeiros aos estados para a construção e reforma de escolas, compra de equipamentos e formação de professores.

O Programa Brasil Profissionalizado retomou a integração entre ensino médio e a educação profissional, revertendo a fragmentação curricular instituída no período de FHC, quando passou a ser exigido matrículas distintas. Essa mudança facilitou a formação de força de trabalho qualificada, ajustada às necessidades do modo de produção, ao tornar mais acessível a inserção dos jovens em cursos técnicos articulados ao ensino médio. Sendo assim, reforça a lógica do capital humano, de formação de trabalhadores qualificados.

Já em 2008, um acordo entre o governo federal e o Sistema S⁴¹, disponibilizou cursos profissionalizantes e ampliação de vagas na educação tecnológica. Outro ponto foi a manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Ensino Médio e Educação Profissional. Essas diretrizes foram criadas a partir da LDB de 1996 no governo FHC, em que o CNE passa a ser responsável por elas. O governo Lula mantém a formação por competência e o individualismo, voltados para a empregabilidade, reforçando a lógica neoliberal (Abreu, 2010).

Em vista disso, a lógica da divisão internacional do trabalho contribuiu para perpetuar, em países subordinados como o Brasil, a adequação dos seus sistemas educacionais às necessidades do capital internacional, fornecendo força de trabalho qualificada. A formação do trabalhador continua sendo vista como investimento em capital humano, para aumentar a produtividade, competitividade e empregabilidade, para ampliação do capital. Dessa forma, as políticas e programas educacionais são subordinados a essa lógica neoliberal, com priorização de competências funcionais, valorização da formação técnica e responsabilização do indivíduo pela inserção no mercado.

No ensino superior, houve também expansão dos cursos à distância. Através da abertura de polos EaD, com aumento de matrículas, e cursos presenciais se transformando em híbridos. A justificativa era devido às proporções continentais do país e a desigualdade, possibilitando o acesso de mais estudantes. Dessa forma, em 2003 foram registrados 52 cursos nessa modalidade, e em 2010, foram 930 (Carvalho, 2014). Contudo, mesmo

⁴¹ Criado em 1942, com objetivo de formação técnica dos trabalhadores para atender às necessidades da indústria. “Reúne entidades como Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)” (Abreu, 2010, p. 139).

aumentando o quantitativo de matrículas, essa estratégia se baseou na redução de custos, oferecendo uma formação de baixa qualidade formativa para os estudantes.

De acordo com Davies (2004), no final do segundo mandato de Lula em 2010, o Fies passou por uma reformulação. Ele foi criado em 1999 no governo FHC, sendo uma reformulação do antigo Crédito Educativo (Creduc), que existia desde 1975. Segundo a nova versão do programa, o objetivo era financiar a graduação de estudantes de baixa renda em instituições privadas, para após a conclusão do curso, o aluno começar a quitar sua dívida com o governo. Essa “nova” versão, mantinha o caráter do programa, e consolidou-se como uma política de financiamento público voltada à expansão do ensino superior privado, aprofundando a lógica de mercantilização da educação.

Em vez de investir na expansão do ensino público, o Estado financia a demanda no setor privado, ou seja, não amplia vagas nas universidades públicas e reforça a lógica de que o acesso à educação superior se dá via mercado educacional. Não deve-se desconsiderar que tanto o Fies, quanto o ProUni, possui o ponto positivo de possibilitar o acesso da classe trabalhadora. Contudo, além da expansão ser apenas quantitativa, através do número de matrículas, com cursos noturnos e graduações de baixo custo. O Fies acaba gerando endividamento estudantil, em que o estudante passa a assumir uma dívida para acessar a educação, ela deixa de ser um direito e passa a ser um investimento pessoal, de responsabilidade do próprio estudante. Nesse sentido, o Fies acaba gerando endividamento dos jovens de baixa renda, que se formam, mas não conseguem emprego na área, não conseguindo quitar o financiamento, acumulando dívidas.

No geral, programas como o Fies e o Prouni foram criados para expandir o setor privado com recursos públicos. Por exemplo o Prouni, permitiu que instituições com fins lucrativos pudessem ter benefícios fiscais, como isenções, que anteriormente só era permitido para instituições sem fins lucrativos. Auxiliando grandes grupos educacionais lucrativos a buscarem ajuda nos bancos e consultorias, além de reforçar as diretrizes impostas por organismos internacionais, como o FMI e o BM (Leher, 2023).

Em 2008, esses grupos educacionais começaram a crescer, devido às fusões com outras instituições, com investimentos tanto do Brasil quanto do exterior, chegando até mesmo a abrir capital na bolsa de valores, ou seja, com objetivo explícito de lucrar. A reforma do Fies realizada em 2010 auxiliou nesse processo, com aumento do número de bolsas, mais tempo para quitar o financiamento e o fundo garantidor servindo como segurança para os bancos, caso o aluno não pagasse a dívida. Tudo isso acarretou em mais gastos do governo. O

Estado, então, passou a custear grande parte dos custos das instituições privadas, tirando recursos públicos e colocando em corporações educacionais privadas (Leher, 2023).

Portanto, nos dois mandatos do governo Lula foi preservada a lógica mercantil e focalizada, não houve ruptura, mas uma reconfiguração da educação. A conciliação de classes foi característica durante esse período (Lima, 2019), identificada através da análise das políticas do governo, que ao invés de romper com a lógica mercantil, fortaleceram o setor privado gerando lucro, perpetuando os privilégios das elites. Em contrapartida concedia benefícios mínimos para a classe trabalhadora, sem realizar mudanças efetivas.

De acordo com os autores Saviani (2008) e Davies (2004), os quais tenho acordo, Lula não rompe com as políticas de FHC, mas estabelece uma continuidade. Assim como a criação do Prouni, que apesar de ser um programa inovador, não se opõe ao governo anterior, mas reforça a ampliação de vagas em instituições privadas no ensino superior. Além do congelamento de gastos sociais, intensificação de parcerias entre o setor público e privado, e a geração de superávit fiscal para pagamento dos juros da dívida, igualmente realizado anteriormente por FHC.

O governo seguinte foi o de Dilma Rousseff, que assumiu a presidência de 2011 a 2016. Durante seu mandato, continuou o modelo de governo deixado por Lula, com modificações como a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Lei nº 12.513/2011. Essa medida propôs cursos profissionalizantes gratuitos para a população em vulnerabilidade, podendo ter auxílio transporte, alimentação e material escolar (Saviani, 2018).

Para tanto se propôs a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevendo uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, destacando-se: Bolsa-Formação; Fundo de Financiamento Estudantil Técnico (Fies Técnico); Rede e-Tec Brasil; Brasil Profissionalizado; Redes Estaduais de EPT; Rede Federal de EPT (Saviani, 2018, p. 301).

De acordo com Saviani (2018) o Pronatec foi baseado na ideia de que faltam profissionais com formação técnica de nível médio, portanto, esses cursos garantiriam emprego para quem os realizasse. Adequando-se à falácia de que o aumento do desemprego no país ocorre pela falta de qualificação da classe trabalhadora, sendo parte de um conjunto de políticas educacionais subordinadas à lógica do mercado e às exigências do capital, impostas pelo BM.

Além disso, os cursos são de curta duração, voltados à empregabilidade, em detrimento de uma formação integral e crítica. Reforçando a concepção de educação como forma de qualificação, concebida como investimento em capital humano. Nesse sentido,

funciona como outros programas e políticas educacionais, responsabilizando os indivíduos por sua inserção produtiva. Além disso, o programa utilizava recursos públicos para financiar vagas em escolas e empresas privadas, sendo assim, o Estado financia o setor privado e não investe na rede pública, como institutos federais. Nesse contexto, o programa reforça a lógica de mercantilização da educação, no momento em que realiza esse investimento no setor privado em detrimento do público.

No governo Dilma, outro ponto, foi a modificação da Lei nº 12.796 de 2013 que fez alterações na Emenda Constitucional nº 59 de 2009, ampliando o ensino obrigatório de 4 a 17 anos, “Em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade).” (Saviani, 2018, p. 301). Assim como outras ações, essa modificação não assegura condições reais de permanência e infraestrutura escolar, resultando na massificação do acesso sem qualidade, com precarização do trabalho docente e altas taxas de evasão.

Ao tornar o ensino médio obrigatório, a legislação amplia o dever das famílias, mas não oferece o suporte necessário para garantir a permanência do estudante. Além da escola cumprir também a função de reter os jovens fora do mercado de trabalho, em contextos de desemprego estrutural, a ampliação da escolaridade atende às necessidades do capital por força de trabalho minimamente escolarizada.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, foi uma medida importante do governo Dilma, sucedendo-se através de discussões entre a população, com grande pressão de movimentos sociais, sindicatos e o Congresso, visando estabelecer “(...) 10% do produto interno bruto (PIB) a ser destinado à educação brasileira. Tal fato significou um extraordinário avanço para a redução da desigualdade educacional” (Aguiar, 2019, p. 4). O plano tinha como meta universalizar a educação de qualidade, com inclusão, ampliação e valorização do magistério. Contudo, o PNE não foi cumprido, devido à falta de financiamento, as metas permaneceram estagnadas.

Após o impeachment de Dilma, Temer ficou na presidência de agosto de 2016 a dezembro de 2018. Uma de suas proposições foi acerca da Medida Provisória nº 746/2016, que dispõe sobre a não obrigatoriedade do ensino da Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e o aumento de carga horária das disciplinas de Português e Matemática, que foi transformada no Projeto de Lei nº 34/2016. Este, em conjunto com o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral”, Portaria nº 1.145/2016 do Ministério da Educação, ficaram conhecidos como a contrarreforma do ensino médio. Ramos e Frigotto

(2016) reforçam que o ensino, como está disposto na contrarreforma, só teria a finalidade de atender as avaliações internacionais.

Acerca da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, Aguiar (2019) explica que as modificações não seriam positivas para a formação dos jovens. Mudanças como os itinerários formativos, limitaria o acesso de estudantes das camadas populares de escolas públicas, pois grande parte das instituições não teriam infraestrutura, professores e condições materiais suficientes para ofertar cinco itinerários formativos. A formação geral básica corresponde a 60% da carga horária total, baseada na BNCC, sendo língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Já a formação específica corresponde a 40% do currículo, e podem ser organizados em cinco áreas, sendo, linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, aumentaria o tempo do estudante na escola para ter um melhor desempenho, flexibilizaria o currículo permitindo que o estudante escolhesse uma área de formação e, com isso, aumentaria a permanência dos jovens. Este discurso é o que se encontra no site do Ministério da Educação (MEC). Contudo, ao analisar tais medidas

Trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

Essa reforma resulta na baixa qualificação dos jovens, que nesse processo não aprendem conteúdos essenciais, como história e literatura, que deixam de ser obrigatórias como disciplina fixa, empobrecendo a formação, direcionada pura e simplesmente para atender às necessidades do mercado de trabalho. Embora o discurso oficial enfatize o protagonismo, através da escolha dos itinerários formativos, essa depende tanto da capacidade estrutural da escola, como varia conforme a região e a instituição. Nas escolas públicas, sobretudo periféricas, a oferta é limitada, muitas vezes voltados à formação técnica e profissional, aprofundando a desigualdade educacional. Sendo assim, objetiva formar sujeitos adaptáveis e não sujeitos críticos. Assim, individualiza o “fracasso” ou o “sucesso” escolar, deslocando a responsabilidade do Estado para o estudante.

Nesse cenário, a Reforma reforça a dualidade histórica da educação brasileira, com uma formação ampla e crítica para as elites, e uma formação técnica para a classe trabalhadora. Comprometendo o acesso dos estudantes de escola pública à universidade e aos conhecimentos científicos. Isso demonstra a subordinação às transformações do mundo do

trabalho, com precarização, perda de direitos e flexibilização.

Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio dialoga diretamente com as recomendações do BM, com defesa de currículos flexíveis, redução da formação geral, foco em competências e não conteúdos científicos, isso aparece através dos itinerários formativos. Além da fragmentação do conhecimento, em que apenas português e matemática passam a ser obrigatórios, o restante dependem das escolas para serem ofertados. Portanto, forma estudantes para ocupações simples, rompendo com a ideia de formação integral, consolidando a escola como espaço de qualificação da força de trabalho, adequando-se à teoria do capital humano.

Para o ensino fundamental foi estabelecido o Programa Novo Mais Educação, portaria 1.144/2016, com a finalidade de aprimorar o ensino em português e matemática dos estudantes. Devido ao reforço curricular da formação básica, as avaliações internacionais mostravam resultados positivos, essa avaliação do ensino tinha o objetivo de atender à demanda do capital internacional e hegemônico, superando o objetivo de aprendizado dos alunos (Ramos; Frigotto, 2016).

Em 2017, a medida provisória 785, foi transformada na Lei nº 13.530 de 2017, essa que revogou as Leis e Medidas Provisórias do Fies. Mantendo um caráter de incentivador de crédito para as instituições privadas, o governo então proporcionou mais abertura de instituições privadas, essas receberam financiamento do governo e conseguiram oferecer mais vagas do que as instituições públicas, que passavam por subfinanciamento (Marques, 2018).

No meso período, a Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada pela Resolução nº 2 do CNE em 2017, e a do ensino médio foi aprovada pela Resolução nº 4 em 2018. É válido ressaltar que, desde a Constituição de 1988, já era prevista sua criação, com objetivo de estabelecer o conteúdo mínimo de formação. A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental instaurou modificações no conteúdo dos currículos, de acordo com as áreas de conhecimento. Contudo, a BNCC do ensino médio propôs modificações tanto no conteúdo dos currículos, quanto na estrutura determinada por itinerários, com acréscimo de ensino à distância. Interligada, então, com a Reforma do Ensino Médio, que ao estabelecer um currículo base e com área de conhecimento, retirou a autonomia e regulou o trabalho dos professores na construção de seu plano de ensino. Um retrocesso que impossibilitou o exercício pleno do trabalho crítico e emancipado, o tornando também tecnicista (Costa; Farias; Souza, 2019).

Acerca do ensino superior, de acordo com Júnior e Fargoni (2020), o governo Temer foi responsável por acentuar os ataques às universidades federais, e aos servidores, com cortes

e propensão à privatização. Portanto, a educação nesse mandato passou por reformas, programas sociais e emendas, como a Emenda 95 e a contrarreforma do ensino médio, que impactaram a formação dos estudantes. Proporcionou, também, mais abertura de instituições privadas, através do incentivo à crédito e financiamento, com o maior oferecimento de vagas em instituições privadas do que públicas, observado também nos governos de Lula. Nesse período, os cortes orçamentários começaram a ser realizados com mais empenho, afetando as instituições federais, sua infraestrutura e qualidade; além da contínua privatização e mercantilização, com objetivo de obtenção de lucro.

O governo seguinte foi de Jair Bolsonaro (2019-2022). Que assim como todos os anteriores, criou e reformulou políticas e programas para atender às necessidades do capital. Como a Emenda Constitucional 95/2016, criada no governo Temer, anteriormente citada. Segundo o ANDES-SN (2018) os dirigentes das instituições públicas relataram dificuldades de infraestrutura, recursos humanos, orçamento e precarização de campi mais afastados, devido à proposta da emenda que implicou no congelamento de investimento durante 20 anos, ou seja, sem possibilidade de aumento. Dando também continuidade na estagnação do avanço em educação, como a luta contra o analfabetismo, retenção no aumento de vagas nas instituições, contingenciamento de pesquisas e de contratos de servidores.

O ensino superior nesse período, reforça a condução da educação a partir da lógica empresarial, como mercadoria; o fortalecimento do setor privado com apoio do Estado; formações mais rápidas e superficiais devido ao enxugamento dos currículos; incentivo de parcerias público e privado; terceirização das atividades; aumento de emissão de diplomas por meio do ensino a distância e da rede privada (Farage, 2021).

Nesse bojo, em 2019, foi apresentado a proposta do governo para as universidades, o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (Future-se). De acordo com Júnior e Fargoni (2020) esse projeto tinha o objetivo de fortalecer a economia financeira das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), com parcerias com as Organizações Sociais (OS)⁴² para captar recursos privados. O objetivo era manter as universidades sob orientação do mercado, ligadas à tecnociência, com um novo modelo chamado Universidade Empreendedora. Além da privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, aprofundando a racionalidade econômica nas universidades, para continuar produzindo conhecimento através da demanda do mercado, deixando de ser ciência passando a ser

⁴² “Regulamentadas pela Lei n. 9.637/1998, as Organizações Sociais (OS) são entidades de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades serão dirigidas ao ensino, à pesquisa científica e ao desenvolvimento tecnológico, à cultura, à preservação do meio ambiente e à saúde, entre outras. As OS podem prestar serviços públicos, por meio da celebração de contratos de gestão com o poder público” (Júnior; Fargoni, 2020, p. 14).

tecnociência. Alinhando com todos os governos anteriores.

O Future-se, nesse transcurso de reformas de quase três décadas, é a síntese do desprezo com a educação superior pública brasileira, que, desrespeitada por um governo provido de autoritarismo, negacionismo e entreguismo, passará de um polo de potencial progresso e prosperidade intelectual à sociedade brasileira para um polo servil de produção de valor privado (Júnior; Fargoni, 2020, p. 13).

O programa Future-se foi defendido visando o financiamento e a autogestão das universidades. Demonstrando a mercantilização, e a necessidade de produção de conhecimentos seguindo a lógica de um mercado produtivo. O resultado deste projeto nas universidades públicas era atender os interesses de empresas privadas, como prestadoras de serviços; a redução da autonomia; a imposição de metas a serem atingidas. Contudo, 70% das universidades federais rejeitaram o Future-se (Júnior; Fargoni, 2020).

O projeto mercantilizador não é resultado do governo Bolsonaro, ele sempre esteve presente na educação brasileira, e possui o objetivo de silenciar as instituições, tanto financeiramente através do corte de verbas, como reduzindo sua autonomia (Lima; Souza; Martins, 2021), com tendência de transformar a educação em mercadoria através de privatizações, provocando o aumento dos lucros e redução dos custos (Saviani, 2020).

Durante a pandemia, devido ao fechamento das escolas e universidades, foi estabelecido o ensino remoto, como uma alternativa emergencial, com isso a discussão sobre o ensino à distância (EaD) se fortaleceu. Saviani (2020) cita que existem diferenças entre o ensino remoto e o ensino à distância, sendo o primeiro apenas um substituto para as aulas presenciais durante a pandemia. Nesse sentido, o acesso foi limitado, devido a alunos e professores que não conseguiam acessar as aulas, seja por não possuir rede de internet, por não ter o meio de acesso, como computadores e celulares, ou até mesmo por não saber mexer com tecnologia. Mas mesmo observando essas dificuldades no período remoto, o ensino à distância continuou sendo considerado uma boa alternativa.

Contudo, a defesa da educação à distância não surgiu nesse período com a pandemia, ela já era defendida pelo projeto do capital, com atividades onlines e alguns encontros presenciais com os chamados tutores. Sendo um processo mediado pela tecnologia, que causa uma diminuição na qualidade do ensino, mas é considerada pelo capital uma forma de redução de gastos (Farage; Costa; Silva, 2021). A redução de gastos advém do aumento de contratos precários, diminuição da necessidade de infraestrutura física e escala massiva, muitos alunos ao mesmo tempo, ou seja, organizada de acordo com os critérios de eficiência econômica. E a redução da qualidade formativa, com fragmentação de conteúdo e empobrecimento do debate, através de aulas gravadas. Tudo isso se articula com os

organismos internacionais, como o BM, e com a Teoria do Capital Humano, de responsabilização do próprio indivíduo, ocultando as desigualdades materiais e transformando a evasão escolar em “falta de esforço”.

Em 2019 foram criados dois programas, o Estratégia Nacional de Qualificação para a Produtividade e o Emprego e o Conselho de Desenvolvimento do Capital Humano para a Produtividade e o Emprego. Eles possuíam o objetivo de ofertar qualificação profissional com foco na produtividade e empregabilidade, através da articulação do setor privado, de esferas governamentais e da sociedade civil. O público alvo eram jovens que buscavam o primeiro emprego, desempregados cadastrados no Sistema Nacional de Emprego, trabalhadores em ocupações impactadas pela modernização e inscritos no CadÚnico (Oliveira et al., 2024).

No mesmo bojo, em 2020 o governo Bolsonaro criou o Programa de Aprendizagem 4.0, o objetivo era formar força de trabalho para a indústria, atendendo às demandas da Indústria 4.0, combinando EaD com aula presencial, para desenvolver nos jovens competência socioemocionais importantes para o mercado de trabalho. O público alvo eram jovens de 14 a 24 anos, sendo uma parceria do Senai com o Ministério da Economia. O governo na época criou uma plataforma chamada Contrate-me, que conectava jovens aprendizes com as oportunidades de emprego (Oliveira et al., 2024).

À vista disso, a criação dos programas citados acima, reforçam a ideia de que a não inserção produtiva dos indivíduos ocorre pela falta de qualificação da classe trabalhadora, assim, investe-se em formas de capacitar a juventude, preparando-a para atender às necessidades impostas pelo modo de produção capitalista, relacionando à produtividade e empregabilidade.

De acordo com Farage, Costa e Silva (2021), a política de educação historicamente é atingida pela discussão entre o projeto do capital focado na mercantilização da educação, no ensino à distância, na privatização e no projeto progressista que reivindica a educação pública, de qualidade e gratuita. Sendo assim, observa-se um ideário de reduzir investimentos para destinar recursos para o grande capital.

Segundo Severino (2008), o qual temos acordo, historicamente o ensino superior brasileiro encontra desafios, com pressão do projeto neoliberal, através do poder público, e de organismos internacionais. O Estado deveria defender os interesses públicos, contudo, está alinhado com interesses dos grupos dominantes. Desse modo, a educação brasileira é dividida entre a educação para atender às necessidades de capital humano, a serviço do mercado; e a educação como forma de possibilitar aos indivíduos uma realidade mais humanizada, formando sujeitos históricos, não apenas trabalhadores adaptados.

É nesse contexto que em Janeiro de 2023 Lula toma posse. Inicialmente o governo estabeleceu pontos cruciais como a urgência no enfrentamento da pobreza e desigualdade, a criação de oportunidades de trabalho e emprego, e a retomada da educação, com oportunidade de expansão de bolsas, investimento em educação de qualidade, fortalecimento da educação básica, creche e pós-graduação.

De acordo com as Diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil, Lula/Alckmin 2023-2026, publicada em Agosto de 2022, “A saúde, a assistência social e a previdência sofrem ataques e retrocessos. Educação, Ciência e Tecnologia sofrem ameaças, cortes de investimentos e mudanças regressivas, enquanto a Cultura é perseguida e até criminalizada.” Nesse contexto,

A Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) tem um caráter estratégico e central para o Brasil se transformar em um país efetivamente desenvolvido e soberano, no caminho da sociedade do conhecimento. Essa diretriz é fundamental para nosso governo e implica combinar educação universal de qualidade, pesquisa científica básica e tecnológica, inovação e inclusão social. Para tal, é necessário recompor o sistema nacional de fomento do desenvolvimento científico e tecnológico, via fundos e agências públicas como o FNDCT, o CNPq e a CAPES (Diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil, 2022).

Contudo, identifica-se já a partir do primeiro ano de mandato o bloqueio no Orçamento de 2024, que de acordo com o governo, era necessário para cumprir as regras fiscais estabelecidas pela Lei Complementar nº 20 de 2023, que institui o Novo Arcabouço Fiscal (NAF) para assegurar estabilidade macroeconômica e condições favoráveis ao crescimento do país. Substituindo o Teto de Gastos (Emenda Constitucional 95), instituído anteriormente por Temer em 2016. Dessa forma, a política de educação é uma das mais atingidas, com bloqueio implementado nesse período de 1 bilhão de reais para o MEC, e 420 milhões de reais para a educação superior e a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Andes, 2024).

O Orçamento de 2025, também sofreu bloqueio de 31,3 bilhões de reais para cumprir as regras fiscais. Nesse contexto, Lula participou de uma reunião com reitores das universidades federais para abordar sobre a recomposição orçamentária para as instituições. O decreto assinado pelo presidente em 30 de abril estabelece que o MEC pode liberar até 61% do orçamento de cada universidade até novembro de 2025. Dessa forma, com o bloqueio de 40% do orçamento, entidades e estudantes apontam que as instituições ficarão sem recursos para pagar despesas como bolsas estudantis, contas de água e luz (Poder 360, 2025).

Além disso, em maio de 2025, Lula assinou o Decreto nº 12.456/2025, regulamentando a Nova Política de Educação a Distância (EaD), “O objetivo é garantir mais qualidade na oferta de EaD, uma ferramenta estratégica de ampliação e acesso à educação

superior em um país como o Brasil.” (Brasil, 2025b). O ministro da educação, Camilo Santana, defende que é possível o EaD proporcionar um aprendizado tão bom quanto o presencial, se houver compromisso de todos nesse processo.

O decreto aprimora o marco regulatório e lança as bases de uma nova política de EaD, que a qualifica e fortalece. O Governo Federal, em sintonia com a realidade e visão de futuro, reconhece que as ferramentas tecnológicas integram, fazem parte e facilitam o cotidiano, inclusive nos ambientes acadêmicos. Ao criar o modelo semipresencial, o Ministério da Educação (MEC) está diversificando os formatos e ampliando as oportunidades para que os estudantes possam escolher aquele modelo que melhor se encaixa no seu perfil, sem descuidar da qualidade que deve ser garantida em qualquer um deles (Brasil, 2025b).

Uma das principais mudanças é a criação do semipresencial, em que pelo menos 30% da carga horária deve ser presencial, como estágio, extensão, laboratório, e, adicionalmente, pelo menos 20% de atividades presenciais ou síncronas mediadas. No entanto, a carga presencial deve ser inferior a 70%. O decreto também estabelece novas regras para a oferta de cursos presenciais, tendo parte majoritária da carga horária presencial física, e até 30% em EaD. E novas regras também para o EaD, em que a maior parte da carga horária é a distância, com limite mínimo de 20% de atividades presenciais e/ou síncronas mediadas, contudo, possui a exigência de uma avaliação presencial por semestre.

Esse novo decreto estabelece como definição as atividades, sendo atividade presencial, com participação física do estudante e do docente no mesmo lugar e ao mesmo tempo; atividade assíncrona, atividade EaD em que o estudante e o docente não precisam estar conectados ao mesmo tempo; atividade síncrona, atividade EaD em que o estudante e o docente estejam em lugares diferentes mas em tempo real; e atividade síncrona mediada, em que o estudante participa ao vivo, de forma remota, com professor e colegas, em tempo real, com apoio pedagógico (Brasil, 2025b).

Alguns cursos não poderão aderir esse novo decreto, tendo que permanecer presencial, como medicina, direito, enfermagem, psicologia e odontologia. Demais cursos da saúde e licenciaturas só poderão aderir se fizerem no formato presencial ou semipresencial. Outra mudança é a criação do mediador pedagógico, com função somente pedagógica e com formação acadêmica com o curso em questão.

Essa Nova Política possui algumas questões, primeiramente, a inclusão do mediador pedagógico que, a nosso juízo, enfraquece a atuação do professor, reduzindo seu papel a um executor de conteúdo, transferindo o acompanhamento e a mediação para um profissional com menor formação, menor vínculo institucional e com certeza menor salário. Ao invés de aumentar a presença dos professores, está substituindo-o por um trabalho precarizado e fragmentado.

No geral, a expansão do EaD é justificada como democratização do ensino, contudo, é marcada pela precarização e desresponsabilização do Estado. De acordo com Pereira (2019) o ensino à distância, é parte da lógica do mercado, em que a preocupação é a quantidade de certificados, e não o conteúdo e a qualificação dos estudantes e professores. Seu objetivo é formar massa de força de trabalho barata a mal qualificada. Ademais, ainda que ganhe novos contornos, o ensino à distância é historicamente discutido, revelando uma continuidade entre todos os governos.

Identificamos que a política de educação é uma das primeiras a sofrer cortes orçamentários, independente do governo no poder. Por exemplo, na gestão de Bolsonaro, os cortes implementados atingiram a infraestrutura das instituições, assim como as bolsas, fragilizando a existência das universidades. Da mesma forma como ocorreu no governo Lula, apontado anteriormente. Ou seja, em todos os períodos houve contingenciamento de recursos que revelam a continuidade de um modelo estrutural subordinando a educação às diretrizes de organismos internacionais como o Banco Mundial. Promovendo uma concepção de educação voltada à formação de capital humano, priorizando a qualificação da força de trabalho para o mercado.

Nesse sentido, em todos os governos foram criados programas direcionados para a qualificação de jovens da periferia. No período de FHC, alguns programas foram o Plano Nacional de Formação Profissional (Planfor) e o Programa de Expansão do Emprego e Melhoria da Qualidade de Vida do Trabalhador (Proemprego). No governo Lula, O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) e o ProJovem. Com Dilma, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). E no período de Bolsonaro, o Programa de Aprendizagem 4.0, a Estratégia Nacional de Qualificação para a Produtividade e o Emprego e o Conselho de Desenvolvimento do Capital Humano para a Produtividade e o Emprego (Oliveira et al., 2024).

São programas criados em diversos governos, que possuem basicamente o mesmo objetivo, qualificar força de trabalho para atender às demandas do mercado. Essa orientação está fortemente associada à lógica das políticas de emprego e renda, nas quais a qualificação funciona como instrumento para aumentar a empregabilidade, estimular o empreendedorismo e em alguns casos reduzir artificialmente os índices de desemprego, retirando uma parcela da população dos desocupados enquanto participam das ações.

Ademais, o aumento da informalidade e precarização do trabalho, especialmente entre os jovens, está diretamente relacionado à ênfase nas políticas de qualificação e capacitação como solução para o desemprego. Essas iniciativas, sustentadas por uma lógica de

responsabilização individual e desmobilização de direitos, não têm como foco a melhoria estrutural das condições de trabalho, mas reforçam uma formação que prepara os jovens para se adaptarem ao mercado (Oliveira et al. 2024).

Como propõe Oliveira et al. (2024), em uma abordagem que corroboramos, os programas voltados para a qualificação da juventude, são implementados ao longo dos governos, mantendo o mesmo escopo e lógica, alterando apenas a nomenclatura. Eles possuem o objetivo de formar capital humano, ou seja, qualificar jovens da periferia. Reforçando a individualização e culpabilização do indivíduo. Assim, são iniciativas que não promovem mudanças efetivas nas condições objetivas de vida. Mas operam como mecanismo de reprodução da lógica neoliberal, em consonância com as diretrizes de organismos internacionais como o BM, que historicamente influenciam as políticas de educação no Brasil. Nesse bojo, escolhemos como objeto de análise um dos programas recém criados do governo Lula, que segue nessa perspectiva, o Programa Pé-de-Meia, abordado a seguir.

4 O PROGRAMA PÉ-DE-MEIA: A PERMANÊNCIA HISTÓRICA DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

Este capítulo dedica-se à análise do Programa Pé-de-Meia, lançado como um incentivo à permanência estudantil e à redução das desigualdades sociais. No primeiro momento trataremos acerca dos objetivos e funcionamento do Programa, considerando que o público alvo é majoritariamente jovens periféricos, pretos e pardos, com família inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e recebendo até meio salário mínimo per capita.

Tendo em vista o aprofundamento teórico construído nos capítulos anteriores, compreendemos que as diretrizes impostas pelo BM utilizam a Teoria do Capital Humano para sustentar as reformas necessárias para atender as demandas do capital internacional. Na educação, isso ocorre através de programas de incentivo à permanência, transferência de renda e ampliação do ensino técnico e profissional, objetivando a formação qualificada dos jovens para aumentar sua produtividade e empregabilidade, e de acordo com a teoria, elevar o crescimento econômico do país.

O Programa Pé-de-Meia insere-se nesse bojo, criado com o objetivo de incentivar a permanência e a conclusão do ensino médio, por meio de transferência de renda condicionada à frequência e ao desempenho, ele busca ampliar as oportunidades educacionais dos jovens, contribuindo para a redução das desigualdades sociais. O Programa parte do pressuposto de que a inserção produtiva dos indivíduos está associada ao seu caminho educacional, sendo a qualificação escolar um elemento central para o acesso ao mercado de trabalho. Transferindo para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção produtiva e culpabilizando o sujeito por sua condição objetiva de vida, desconsiderando as determinações do modo de produção.

Considera-se importante a discussão anterior, entendendo a conformação do trabalho no Brasil, com precarização dos postos, flexibilização das relações, aumento de contratos temporários, terceirizados e informais, intensificação do trabalho e redução da proteção social. Além do entendimento sobre a conformação da política de educação no país, sempre dual, sendo o ensino superior crítico destinado à elite e o ensino técnico e profissionalizante destinado à classe trabalhadora.

No segundo momento serão utilizados dados para identificar se os objetivos do Programa foram atendidos. Mas entendendo que para além dos números, precisamos considerar a discussão teórica acima. Trazendo dados obtidos anteriormente ao governo Lula e durante o mesmo, como os índices de evasão escolar, de desigualdade social, o valor

nominal e necessário para a sobrevivência das famílias, a inflação e os juros. Bem como o valor dos investimentos em educação e no próprio Pé-de-Meia, em comparação com os investimentos na indústria e agronegócio.

4.1 O PROGRAMA PÉ-DE-MEIA: PROPOSTAS E OBJETIVOS PARA OS JOVENS BRASILEIROS

O Programa Pé-de-meia consiste em um incentivo financeiro-educacional lançado em Novembro de 2023 no governo Lula, e regulamentado pela Lei nº 14.818/2024. Ele busca incentivar a permanência e conclusão do ensino médio entre estudantes da rede pública, oferecendo uma espécie de poupança como mecanismo de estímulo, sendo uma tentativa de democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, estimulando a mobilidade social. Os estudantes contemplados precisam ser beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) e comprovar sua matrícula e frequência (Brasil, 2025e).

O Programa prevê depósitos mensais no valor de R\$200,00 passíveis de saque a qualquer momento, vinculado à frequência escolar, totalizando R\$1.800,00 por ano. Além disso, são repassados R\$200,00 na realização da matrícula. A cada ano concluído do ensino médio, o estudante recebe R\$1.000,00 que só pode ser sacado após a conclusão, totalizando R\$ 3.000. Ao final, é oferecido um bônus de R\$200,00 para a participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no terceiro ano, podendo chegar a R\$9.200,00. Na educação de jovens e adultos, a diferença é a frequência, sendo quatro parcelas de R\$225,00, ou seja, R\$900,00 por semestre (Brasil, 2025e).

Os pagamentos são realizados em uma conta nominal ao estudante, que deve efetivar todas as etapas, como a matrícula, a frequência de 80%, a conclusão do ano letivo e a participação em todos os dias do ENEM, para receber o valor completo. O programa foi criado para incentivar a permanência escolar, reduzir a evasão e promover a conclusão do ensino médio. No site do Governo Federal os depósitos são chamados de incentivos.

Incentivo-Matrícula: por matrícula registrada no início do ano letivo, valor pago uma vez por ano;

Incentivo-Frequência: por frequência mínima escolar de 80% do total de horas letivas, aferida pela média do período letivo transcorrido ou pela frequência mensal do estudante, valor pago em nove parcelas durante o ano;

Incentivo-Enem: por participação comprovada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), valor pago uma única vez ao estudante matriculado na 3ª série da etapa, cujos depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio; e

Incentivo-Conclusão: por conclusão dos anos letivos do ensino médio com aprovação e participação em avaliações educacionais, cujos depósito e saque dependem da obtenção de certificado de conclusão do ensino médio (Secretaria de Comunicação Social, 2025).

Esse incentivo financeiro estimula a participação dos estudantes em todas as etapas, pautando a educação na lógica de compensação financeira como motivador para permanência estudantil. Também, estabelece diversas condicionalidades para a concessão do benefício, o valor só é repassado caso cumpra os critérios estabelecidos. Entre esses requisitos, estão a matrícula na rede pública, com idade entre 14 e 24 anos, ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre 19 e 24 anos; a vinculação de pelo menos algum membro da família ao Cadastro Único para Programas Sociais do Governo (CadÚnico), com renda per capita mensal de até meio salário mínimo por pessoa; além da exigência de frequência escolar de no mínimo 80% e aprovação ao final do ano letivo.

A frequência escolar é um dado de responsabilidade das redes de ensino estaduais e municipais ou das instituições federais que ofertam o ensino médio. Elas enviam a cada mês as informações sobre frequência e atualização das documentações dos alunos, caso seja necessário. São consideradas duas formas de calcular frequência, a frequência mensal que é a soma simples da presença em cada mês de aula, e a frequência média acumulada que é a média das presenças do aluno ao longo dos meses. No caso do aluno não ter frequência de 80% em um mês, a parcela fica “suspensa”, e se nos meses seguintes a média acumulada de frequência voltar a ficar igual ou maior a 80%, essas parcelas que estavam suspensas podem ser liberadas e pagas. Ou seja, não importa apenas um mês isolado, mas também a média geral da presença ao longo do ano (Portal da Transparência, 2025).

As condicionalidades impostas para acessar o incentivo transformam questões estruturais, como a pobreza, em questões individuais e comportamentais, elas são interpretadas como regras a serem cumpridas. Essas condicionalidades servem para legitimar políticas sociais, transformando o auxílio em um mecanismo de ajuste comportamental, voltado para a educação e o trabalho. A justificativa é incentivar a permanência e a inserção produtiva, ou seja, estabelece a educação como ferramenta para moldar comportamentos e preparar o sujeito para sua inserção no mercado de trabalho (Sordi; Neto, 2021).

Nesse contexto, as mazelas sociais deixam de ser compreendidas como estrutural do modo de produção capitalista e passam a ser tratadas como problemas individuais. A culpabilização do sujeito por sua condição de vida é utilizada também pela política de educação, essa é estabelecida como ferramenta para qualificar trabalhadores e atender as demandas do mercado. A escola passa a ser instrumento de formação de força de trabalho

qualificada e funcional ao capital. Sendo assim, o acesso e o direito à educação pública é, e sempre foi condicionado aos interesses do mercado de trabalho, cada vez mais precarizado e flexível (Sordi; Neto, 2021).

Ademais, o Banco Mundial passa a financiar programas sociais compensatórios com objetivo de diminuir as tensões sociais que foram exacerbadas pelo neoliberalismo. Dessa forma, os programas sociais foram constituídos para promover o desenvolvimento econômico do país e individualizar as questões sociais, com objetivo de desenvolver capital humano (Sordi; Neto, 2021).

Entende-se então que as condicionalidades impostas à escola, como frequência, reforçam a noção de que sua condição de vida depende do esforço individual, deslocando a responsabilidade do Estado para o sujeito. É nesse sentido que, a imposição da necessidade de frequência mínima gera vigilância e fiscalização, transformando a escola em espaço de controle. “As baixas condições materiais que se interligam às relações produtivas capitalistas são ofuscadas pelas concepções que alinham a pobreza, a educação e o trabalho.” (Sordi; Neto, p.17, 2021).

É nesse sentido que foi instituída em Julho de 2025, pela Portaria nº 496/2025, a Estratégia Pedagógica Rumo Certo com objetivo de coordenar ações sistêmicas e permanentes de prevenção, mitigação e superação da evasão e do abandono escolar dos estudantes beneficiários do Programa Pé-de-Meia. São executadas quatro frentes de ação: 1 estruturação da governança e da gestão da política, 2 formação de profissionais da educação em áreas como gestão de dados, gestão escolar e práticas pedagógicas, 3 aprimoramento da gestão dos dados de matrícula e frequência, 4 desenvolvimento de ações preventivas contra a reprovação, o abandono e a evasão escolar (Brasil, 2025i).

Para a execução da Estratégia Rumo Certo, foi criada a Rede Nacional de Implementação do Programa Pé-de-Meia (Renapem), que articula o Governo Federal e secretarias de educação, para fornecer apoio técnico e metodológico às redes de ensino, propor o aprimoramento dos sistemas de monitoramento de frequência, evasão e reprovação, definindo indicadores para o acompanhamento, e apoiar as redes educacionais no desenvolvimento de ações preventivas contra o abandono escolar. Dessa forma, o Rumo Certo, em conjunto com a Renapem, apontam o Pé-de-Meia como um programa que vai além do incentivo financeiro, assim, estabelecem um esforço para melhorar a qualidade da educação, com uso de dados, capacitação e governança. A Renapem garante que cada estado tenha pessoas responsáveis por acompanhar e atuar localmente, promovendo ações

preventivas, detectando de antemão os estudantes em risco de evasão e reprovação (Brasil, 2025i).

A prioridade do governo, de acordo com Camilo Santana, ministro da Educação, é priorizar a ampliação de matrículas no ensino médio técnico. O Governo Federal instituiu o Programa de Pleno Pagamento de Dívidas do Estado (Propag) por meio da Lei Complementar nº 212/2025, sancionada em 13 de janeiro de 2025 e regulamentada através do Decreto nº 12.433, de 14 de abril de 2025, esse prevê descontos nos juros da dívida dos estados e parcelamento em até 30 anos, oferecendo condições mais vantajosas para os estados refinanciarem suas dívidas, possibilitando reduzir em até 0% a taxa real de juros. As dívidas estaduais com o país ultrapassam R\$765 bilhões, o objetivo é que entre 2025 e 2030 ocorra redução na taxa de juros concomitante a ampliação de matrículas na educação profissional de nível médio. E caso as metas sejam atingidas até 2030, a taxa de juros passará a ser reduzida permanentemente.

Dessa forma, os estados que aderirem ao Propag deverão aplicar parte dos valores que não serão pagos em juros, em investimentos nas áreas estratégicas, como educação. Já a outra parte da economia deverá ser aplicada no Fundo de Equalização Federativa (FEF), que irá destinar os recursos aos estados para melhorias de produtividade, infraestrutura e principalmente para a formação profissional da população.

Nesse bojo, foi criado o programa Juros por Educação, sendo parte do Propag. Esse é um programa que visa expandir matrículas e melhorar infraestrutura na oferta da educação profissional e técnica de nível médio, em que o financiamento é justamente a redução das taxas de juros anuais da dívida dos estados e do Distrito Federal com a União. O programa vincula o direito à educação e à formação para o mundo do trabalho, promovendo oportunidades para a juventude, consolidando a formação técnica e a adaptação dos jovens às transformações no mundo do trabalho (Brasil, 2025d).

Ademais, o Juros por Educação pretende estimular os estados a investirem na oferta de vagas gratuitas em cursos técnicos integrados e concomitantes ao ensino médio, incluindo a educação de jovens e adultos (EJA). A iniciativa irá ofertar novas vagas, contribuir para evitar a evasão escolar, melhorar a infraestrutura das escolas, promover a formação continuada de profissionais da educação, expandir e valorizar a EPT e aproximar a educação do mundo do trabalho.

O Juros por Educação se aproxima do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído através da Lei nº 12.513/2011, pela presidente Dilma Rousseff. O Pronatec propunha cursos profissionalizantes gratuitos para a população

em vulnerabilidade, com possibilidade de receber auxílio transporte, alimentação e material escolar. Ambos os programas se baseiam na ideia de que faltam profissionais com formação técnica, vinculando o direito à educação à formação para o mercado de trabalho. Os programas utilizam a Teoria do Capital Humano, estabelecendo o investimento na qualificação dos jovens como eixo central para o desenvolvimento econômico do país, o aumento da produtividade e a inserção produtiva, reforçando a adaptação dos jovens ao mercado de trabalho.

Netto (2017) sustenta a ideia de que as transformações sofridas pela universidade especialmente a partir de 1990, minaram a possibilidade de uma educação para a formação do ser humano crítico. A universidade deixa de potencializar a vida intelectual e a formação crítica deixa de ser central. Dando lugar a massificação do ensino sem qualidade, o EAD, a rápida certificação e a adequação da educação à lógica do mercado. Como é observado ao longo dos governos, os programas priorizam a ampliação de vagas e a formação de rápida duração em cursos técnicos de qualificação da força de trabalho.

O secretário executivo substituto do MEC, Rodolfo Cabral, apontou o aumento de 20% na renda média entre jovens formados em cursos técnicos em comparação aos que concluíram o ensino médio tradicional. Segundo ele, investir na EPT auxilia no crescimento do país, sendo um vetor de desenvolvimento social e econômico, além de ser uma estratégia econômica, é uma política de equidade, inclusão e mobilidade social. Nesse viés, o Juros por Educação tem a intenção de melhorar qualitativamente a oferta de cursos, com melhoria de laboratórios, infraestrutura e capacitação de profissionais.

Tal afirmação vai de encontro com a ideia difundida pelo BM e pela Teoria do Capital Humano, que investir em educação profissional e tecnológica além de ser uma estratégia de desenvolvimento econômico, auxiliando no crescimento de um país, é também uma política de inclusão social e de mobilidade social. Contudo, em primeiro lugar o aumento da renda individual de alguns jovens não significa que exista uma redução das desigualdades sociais, nem mobilidade social, pois atuam no nível da qualificação individual, enquanto mantém intactas as estruturas do mercado de trabalho, com baixos salários e informalização. Dessa forma, não permitem ascensão social, não rompem com a desigualdade, mas garantem a reprodução da força de trabalho. Além disso, a “inclusão” amplamente defendida pelos programas e políticas ocorre por meio da inserção dos sujeitos em um mercado de trabalho precarizado, como força de trabalho flexível e adaptável às necessidades do capital.

Essa ação está em consonância com as metas estabelecidas para a educação profissional no Plano Nacional de Educação (PNE). Os estados possuem até o dia 31 de

Dezembro de 2025 para renegociar suas dívidas com a Secretaria do Tesouro Nacional, para em seguida optar por uma das taxas de juros, que será revertida em investimento no próprio estado, já o investimento na educação profissional e técnica será de pactuação com o MEC. É previsto pelo programa a aplicação de 60% dos recursos em EPT e os outros 40% investimentos em outras áreas, como a educação infantil, saneamento e habitação.

A política de renegociação das dívidas condiciona o investimento educacional a critérios de retorno financeiro, priorizando a educação profissional e técnica como estratégia de dinamizar a economia. O interesse central não é pedagógico, mas econômico e funcional. A adesão dos estados ocorre na medida em que tais ações possibilitam retorno econômico e fiscal, evidenciando a instrumentalização da educação, concebida como meio para atender às demandas do capital, e não como direito social.

Ademais, no âmbito do Juros por Educação, foi lançado por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), o Edital 5/2025 denominado Demanda por Qualificação Profissional. Esse edital consiste em uma chamada pública para mapear estudos, pesquisas, metodologias e ferramentas que ajudem a identificar onde falta qualificação profissional no Brasil, ou seja, em quais regiões, áreas de trabalho e setores produtivos. Sendo assim, objetiva descobrir qual tipo de qualificação profissional as pessoas e o mercado de trabalho necessitam atualmente, possibilitando planejar políticas de educação profissional para expandir cursos técnicos.

Poderão participar redes e sistemas de ensino, como universidades federais, institutos federais, escolas técnicas, secretarias de educação; associações representativas de setores econômicos como entidades comerciais, associações da indústria; órgãos e entidades públicas, como ministérios, institutos de pesquisas vinculados ao governo; organismos internacionais com representação no Brasil; associações representativas de estudantes em âmbito nacional; organizações privadas sem fins lucrativos como fundações e ONGs. Esse mapeamento financia a produção de conhecimento, que ao final orientará as políticas do Propag. A utilização desses resultados ficará a critério dos estados que aderirem ao programa (Brasil, 2025c).

Dessa forma, percebe-se que a educação sempre foi pautada pela lógica tecnicista, destinada a classe trabalhadora. Fornecendo ao capital recursos humanos qualificados, jovens “treinados” para atender as necessidades do mercado de trabalho. Inicialmente com a industrialização, a formação técnica para os mais pobres, os filhos dos operários. Em seguida, a partir de FHC, a redução da educação a políticas de qualificação e formação profissional, priorizando o ensino médio acadêmico concomitante com o técnico. O ensino superior

também voltado para a qualificação, sem garantia de qualidade de ensino, apenas a formação voltada para o mercado de trabalho.

Todos esses programas possuem o mesmo formato e objetivos de outros criados em governos anteriores. São programas de qualificação profissional, com adequação da força de trabalho às demandas do mercado, vinculados à lógica de empregabilidade e produtividade. A educação passa a ser reduzida como formação de competências técnicas exigidas pelo capital, além disso, funcionam como mecanismo de gestão da pobreza, contribuindo para a reprodução das relações sociais capitalistas, e não para sua transformação.

A valorização do ensino técnico reproduz a dualidade da educação (Fernandes, 1979; Saviani, 2008b), em que jovens das classes populares são direcionados à formação prática, com ensino técnico, enquanto os das elites acessam o ensino superior, com formação acadêmica, aprofundando as desigualdades sociais. A educação é instituída como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, atendendo ao modo de produção. E o ensino médio possui papel fundamental na formação da força de trabalho técnica necessária para o mercado de trabalho. Sendo assim, em consonância com a Teoria do Capital Humano (Saviani, 2008b).

No que se refere à estrutura financeira do programa, inicialmente o valor do Pé-de-Meia era depositado somente em forma de poupança na Caixa Econômica Federal, no fundo privado denominado “Fundo de Custeio da Poupança de Incentivo à Permanência e a Conclusão Escolar para Estudantes do Ensino Médio”. Contudo, a Portaria Interministerial MEC/MF nº 9/2025, publicada em 6 de Outubro de 2025, estabelece a possibilidade dos estudantes escolherem aplicar as parcelas de R\$1.000,00, ao final de cada ano, no Tesouro Selic. Esse acompanha a taxa básica de juros da economia brasileira, a Selic e é fixada pelo Banco Central do Brasil (Brasil, 2025g).

O Tesouro Selic é uma opção do programa Tesouro Direto, este que é oriundo do Tesouro Nacional. O Tesouro Nacional é um órgão do Ministério da Fazenda responsável pela gestão das finanças e das dívidas públicas do país, gerencia os recursos arrecadados e administra os gastos públicos, com objetivo de manter a estabilidade fiscal e a eficiência dos gastos. O Tesouro Direto é um programa do Tesouro Nacional que permite o investimentos de qualquer pessoa em títulos públicos de forma simples, como se fosse um empréstimo que retorna com juros. E o Tesouro Selic é um dos tipos de investimento dentro do Tesouro Direto, ele rende de acordo com a taxa Selic, e é apontado como um investimento de baixo risco e liquidez diária (Brasil, 2025g).

Nesse contexto, a possibilidade de investir o valor recebido pelo Pé-de-Meia no Tesouro Selic não é uma estratégia de educação financeira ou de aumento de rendimento para o estudante. Ao aplicar nesse título, o dinheiro permanece dentro do sistema financeiro nacional e passa a ser utilizado pelo próprio Estado, sendo uma forma do governo captar mais recursos. Além disso, são cobrados impostos sobre os rendimentos, o que significa que o estudante vai ter retorno, mas uma parcela desse ganho é devolvida para o Estado, na forma de tributos. Ou seja, é vantajoso para o Estado, sendo um mecanismo para seu próprio financiamento

Nesse sentido, vincula-se mais uma vez a política de renda mínima⁴³ à lógica financeirizada⁴⁴ do mercado, ao permitir que os valores destinados aos estudantes sejam aplicados em títulos públicos atrelados à taxa de juros, a política social deixa de ser somente uma forma de garantia de subsistência ou permanência escolar e passa a incorporar instrumentos do próprio mercado financeiro. Inserindo de forma precoce os jovens no circuito financeiro, naturalizando a lógica dos juros e da valorização do capital.

Essa nova possibilidade de recebimento do incentivo financeiro, ocorre com a prerrogativa de que os estudantes já podem decidir como investir os valores referentes à conclusão do ano escolar. No site do MEC foi publicado sobre essa decisão, bem como simulações de rentabilidade e informações sobre as duas opções de “investimento”. É informado que a poupança rende 6% ao ano acrescida da taxa referencial (TR), por exemplo em 2024 foi de 6,41%. O Tesouro Selic rende de acordo com a taxa Selic fixada pelo Banco Central do Brasil, por exemplo em 2024 foi de 10,83% aproximadamente (Brasil, 2025g).

Em contrapartida, divulgado pelo Banco Central, a taxa de juros média cobrada pelo cartão de crédito rotativo⁴⁵, em junho de 2025, chegou a 449,9% ao ano, em maio o valor foi de 444,2%. O juros médio do cheque especial foi 134,7% ao ano. O consignado total, em maio, ficou em 26,5%, já o consignado cobrado na folha dos servidores, no mesmo período, foi 24,8% ao ano. Para trabalhadores do setor privado, 55,6% ao ano. E o consignado dos beneficiários do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), o juros foi de 24,3% ao ano (Agência Brasil, 2025e).

Ou seja, os juros cobrados ao consumidor são muito maiores do que a Selic ou qualquer investimento, evidenciando a desigualdade do sistema financeiro. Tal disparidade

⁴³ As políticas de renda mínima garantem um valor muito baixo, suficiente somente para a mínima sobrevivência do trabalhador.

⁴⁴ A lógica financeirizada é uma forma do capitalismo ganhar dinheiro, quando extrai valor por meio do sistema financeiro, como juros, crédito, endividamento, taxas.

⁴⁵ A cobrança do rotativo ocorre quando o valor total da fatura não é pago até a data de vencimento do cartão de crédito, e o cliente parcela o saldo restante (Agência Brasil, 2025e).

contribui diretamente para o endividamento dos trabalhadores que recorrem ao crédito com juros elevados para suprir necessidades imediatas, comprometendo sua renda futura, reforçando a transferência de renda do trabalho para o capital financeiro.

O endividamento da classe trabalhadora, articulado à expansão do crédito, beneficia mais o capital financeiro do que o consumo efetivo da população. O crédito, que anteriormente era direcionado principalmente às empresas e aos consumidores que comprovassem renda, passa a ser amplamente ofertado aos assalariados, inclusive sem exigência de comprovação, possibilitando o acesso a produtos e serviços. Nesse contexto, difundem-se modalidades como crédito consignado, cartão de crédito, crédito imobiliário, cheque pré-datado e cheque especial (Ribeiro; Lara, 2016).

No Brasil, o aumento do comprometimento do orçamento familiar com dívidas está associado à falsa percepção de vantagens no parcelamento de compras, desconsiderando-se os elevados juros embutidos nas prestações. Trabalhadores que dependem exclusivamente da renda para a quitação de dívidas, aliados à expansão da oferta de produtos e serviços financeiros, contribuem para a construção, pelo capital, de uma ideologia de responsabilização do consumidor, na qual o autocontrole individual passa a explicar a chamada “compulsão consumista”.

A unidade entre créditos facilitados e juros exorbitantes é funcional ao “capital portador de juros”. As medidas que controlem o endividamento excessivo sob os parâmetros (ideologias) do sistema financeiro são cons-truídas sobre a égide disciplinadora e conformadora da ordem (Ribeiro; Lara, 2016, p. 354).

Em outubro de 2025, uma pesquisa indicou que 79,5% das famílias brasileiras estavam endividadas, sendo que 30,5% apresentavam parcelas em atraso, configurando o terceiro mês consecutivo de recorde histórico. As famílias inadimplentes há mais de 90 dias representavam 49,0%, o maior percentual desde dezembro de 2024 (Uol, 2025b).

Portanto, o endividamento implica em retração no consumo das famílias, que possuem parte do salário comprometido, nome negativado e sem acesso a crédito. Esbarram em juros abusivos e redução do consumo com objetivo de poupar e pagar as dívidas. De certa forma, o endividamento é negativo para o Estado, pois ao reduzir o consumo, diminui a arrecadação de impostos e desacelera a economia. Contudo, isso ajuda a sustentar o sistema financeiro através dos juros, assim, o Estado administra o endividamento, não elimina.

É nesse sentido que se institui a “educação financeira” como um mecanismo ideológico das instituições financeiras do Estado, dos bancos e das agências de concessão e controle do crédito, orientado por organismos internacionais. Tal iniciativa consolida-se como uma política de Estado, como será tratado mais a frente.

De acordo com Harvey (2008) o endividamento submete os indivíduos a uma escravidão creditícia. Ao analisarmos o valor do salário-mínimo, que atualmente está R\$1.518,00, entendemos o aumento de endividados no país. Atualmente o salário necessário é de R\$7.116,83, ou seja, o trabalhador recebe menos de um terço desse valor. O salário que recebe não cobre os valores de moradia, alimentação, transporte, saúde, lazer e educação. Sendo assim, o crédito entra como “solução”, como inclusão do indivíduo através do consumo, possibilitando acesso a bens e serviços que não conseguem acessar somente com seu salário. Dessa forma, o indivíduo acaba gastando mais do que consegue pagar.

É nesse contexto que surge a lógica do empreendedorismo e do investimento, como uma forma de superar a insuficiência salarial, quando o valor recebido não é capaz de garantir a reprodução da vida do indivíduo. O discurso implementado é que o trabalhador deve empreender, investir em si mesmo, criar sua própria renda, estimulando os sujeitos a assumirem riscos individuais e responsabilizando-os pelos “fracassos” que ocorrem devido a própria lógica do capital. Além disso, funcionam como resposta ao desemprego estrutural, sendo uma solução individual para um problema coletivo.

Toda essa lógica implementada dialoga diretamente com as diretrizes do Banco Mundial e a Teoria do Capital Humano, que nos países periféricos reforçam a compreensão do indivíduo como investidor de si mesmo, deslocando a responsabilidade pela inserção produtiva e pela superação da pobreza, no próprio indivíduo. Nesse bojo, o empreendedorismo surge como estratégia, frequentemente sustentada pelo acesso ao crédito, contribuindo para o aumento do endividamento da classe trabalhadora.

O Pé-de-Meia, como uma forma de perpetuar as diretrizes do Banco Mundial, inclui capacitações para ensinar planejamento financeiro, controle de gastos e até mesmo investimentos, através de vídeos educativos publicados no site do Ministério da Educação. Na primeira matéria publicada em Fevereiro de 2025, é dito que esses vídeos são publicados, “Para que os estudantes tenham mais informações sobre o que fazer com esse dinheiro, o Ministério da Educação (MEC) realizará ações para orientar como utilizar e investir os recursos.” (Brasil, 2025f).

Essa iniciativa é uma parceria entre o MEC e uma especialista em gestão financeira e influenciadora chamada Nath Finanças, que é famosa nas redes sociais por ensinar educação financeira para pessoas de baixa renda. A série conta com dez vídeos que possuem o objetivo de auxiliar os jovens a garantir um futuro financeiro estável. Sendo o primeiro passo, um planejamento financeiro, definindo metas e objetivos, de curto e longo prazo. Em seguida, anotar os rendimentos e gastos. Para então organizar as parcelas e saber qual valor precisa

pagar. E por fim, é abordado a importância de se guardar dinheiro, mesmo que pouco, obtendo uma reserva de emergência para imprevistos. Esse planejamento evita gastos desnecessários para não se transformar em dificuldades econômicas. Em seguida, o MEC aponta que, atualmente os jovens acabam optando por realizar apostas na busca de obter dinheiro rápido e fácil. Mas que existe diferença entre apostar e investir, já que os investimentos geram retorno a longo prazo, e os jogos, apenas um jogo sem garantia de retorno (Brasil, 2025f).

Como abordado acima, a “educação financeira” é promovida por diversas entidades. No primeiro momento, ocorre uma manipulação direta com incentivo ao consumo, através de empréstimos, créditos facilitados, cartões e financiamentos, esses são amplamente divulgados e apresentados como inclusão e oportunidade. Nesse contexto, o trabalhador é induzido a consumir via endividamento, e o crédito é apresentado como solução individual para problemas advindos do próprio capital, como baixos salários e inflação.

A partir do momento que os efeitos dessa manipulação aparecem, como o endividamento e a retração do consumo, o Estado passa a se preocupar em “educar o consumidor” e promover educação financeira. Ignorando os altos juros e o valor dos salários, deslocando qualquer culpa para o indivíduo. A ideologia inserida nas estratégias de “educação financeira” é essencial pra reprodução do capitalismo contemporâneo, que busca “disciplinar” os sujeitos, e orientá-los a um consumo “inteligente”, ditando como consumir e como pagar as dívidas.

Entretanto, o capitalismo manipulatório atual procura legitimar-se com a ideologia da “educação financeira”, envolvendo instituições políticas, culturais, educacionais e religiosas. A manipulação que se revela nessa ocasião exerce “pressão moral” sobre os sujeitos, no caso as famílias endividadas. O consumo deixa de corresponder simplesmente ao bem estar e ao conforto imediatos que o acesso a um conjunto maior de mercadorias pode oferecer. Agora passa a estar associado, cada vez mais, com a “imagem” de prestígio de ser bom ou mal pagador de dívidas (Ribeiro; Lara, 2016, p. 357).

Esse aspecto contribuiu para a criação da iniciativa do MEC em conjunto com a Nath Finanças, que com a realização de alguns vídeos, apresentou orientações para os estudantes beneficiários do Pé-de-Meia utilizarem melhor o valor recebido. Para além do planejamento apontando anteriormente, Nath Finanças cita a importância da “educação financeira”, como instrumento de autonomia e importante para “não cair em golpes”, aprendendo a evitar por exemplo cobranças abusivas dos bancos e a melhor maneira de realizar escolhas.

Ela também cita opções para se organizar financeiramente com os R\$200,00 recebidos pelo Programa, como realizar um sonho, garantir um estudo ou juntar um “dinheirinho”. De acordo com ela, não adianta gastar o dinheiro com “besteira” já que os estudantes possuem

outras prioridades, como investir, ajudar em casa ou pensar no ensino superior. A proposta de ensinar jovens beneficiários do Pé-de-Meia a “economizar” e “cortar gastos desnecessários” revela-se descolada da realidade concreta desses estudantes. O programa é destinado a jovens cuja renda familiar per capita não ultrapassa meio salário mínimo, o que em Junho de 2025, equivalia a R\$759,00 por pessoa. Esse valor representa cerca de 10% do salário mínimo necessário para sobreviver no Brasil, estimado em R\$7.416,07 pelo DIEESE. Portanto, trata-se de uma população que sobrevive com um décimo do que seria considerado minimamente suficiente para as despesas básicas.

Nesse contexto, considerar que esses jovens possam formar uma “reserva” com os valores do programa, ou que precisam aprender a “evitar gastos” para acumular dinheiro, ignora a precariedade das condições de vida atuais. Os valores recebidos pelo programa são usados para suprir necessidades imediatas, tanto dos estudantes, quanto dos familiares. Ao colocar na balança o valor recebido mensalmente de R\$200,00, compreendemos que esse valor não é suficiente para suprir as necessidades objetivas de vida de um jovem e de sua família, muito menos é possível “guardar”. Além disso, é dito para “economizar” e “cortar gastos desnecessários”, mas isso é impossível, considerando que são jovens provenientes de famílias que sobrevivem com um décimo do que é necessário por mês.

O Programa Pé-de-Meia, condiciona o recebimento do incentivo à frequência, ao desempenho, e a construção de uma poupança individual, estabelecendo essa noção de gestão “empreendedora” na trajetória educacional e financeira. Além disso, enraíza o empreendedorismo como uma solução para o desemprego estrutural, naturalizando a informalidade e desresponsabilizando o Estado, inserindo no próprio indivíduo a culpabilização de estar desempregado. Desconsiderando esse como um problema estrutural do próprio modo de produção capitalista.

Identificamos que quando o governo faz publicações no sentido de explicar como economizar ou investir, ele reforça uma lógica de responsabilização individual e de empreendedorismo. A mensagem transmitida é que o estudante deve aprender a administrar seu próprio dinheiro e, ao final, usar essa reserva para construir caminhos próprios, inclusive empreender.

Essa formação dos jovens como “empreendedores”, incentiva-os a encarar esses recursos recebidos como capital próprio a ser investido de forma racional. Reforçando uma visão de que eles mesmos devem gerenciar sua própria trajetória financeira. Além disso, valida a noção de que com a conclusão do ensino médio, os estudantes que não forem seguir o caminho educacional, terão um capital para começar a empreender. E ao se “tornar

empreendedor”, o jovem se depara com ausência de direitos trabalhistas, instabilidade econômica e responsabilização pelo seu próprio fracasso. Questões que são coletivas e produzidas pela dinâmica do capital, operacionalizada pelo Estado.

Com discurso de autonomia, flexibilidade e “seja seu próprio chefe”, ocorre a expansão do trabalho online e de aplicativos, como uber e entregas. As grandes corporações se tornam invisíveis e eleva a precariedade do trabalho. Conhecidos como “uberizados”, “pejotizados”, “flexíveis” e “intermitentes”, esses trabalhadores precisam cumprir “metas” impostas que frequentemente podem levar ao adoecimento, depressão e suicídio. No capitalismo avançado, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com aumento de robôs e máquinas digitais na produção, passam a ser o suporte para essa nova fase do trabalho. Culminam em uma crescente força de trabalho supérflua e sobrando, sem seguridade social, sem empregos e sem perspectiva de futuro (Antunes, 2018).

De acordo com Antunes (2018), as tecnologias intensificam a exploração do sujeito às demandas do capital, concomitante com a expansão da precariedade do trabalho, com aumento da informalidade, terceirização, desregulamentação, se tornando regra no modo de produção. Nesse sentido, empregado pelo Programa Pé-de-Meia, o discurso do empreendedorismo cria a falsa ideia de autonomia, flexibilidade, liberdade e trabalhar por conta própria. Na prática, encontram ausência de direitos trabalhistas, subordinação aos aplicativos e plataformas e a transferência de riscos do capital para o trabalhador.

Essa lógica muito propagada pelas políticas sociais legitima a precarização do trabalho, desresponsabiliza o Estado pela garantia de direitos, culpabiliza o sujeito pelo seu “fracasso” e transforma o desemprego estrutural em “iniciativa individual”. Assim como em todas as esferas da vida, esse discurso atua como estratégia de mascarar os efeitos do capitalismo, transferindo para a classe trabalhadora a responsabilidade por sua inserção no mercado de trabalho e condição objetiva de vida.

Reafirmando a análise de Harvey (2008), no capitalismo o “sucesso” e o “fracasso” dos indivíduos são interpretados como resultados exclusivos de suas escolhas e condutas pessoais. O “fracasso” é atribuído à falta de investimento no próprio capital humano, seja por meio da educação ou da capacitação profissional. Da mesma forma, a ausência de atitudes consideradas “empreendedoras”, como esforço e iniciativa, é usado para justificar a exclusão social. Por outro lado, aqueles que alcançam “sucesso” são vistos como indivíduos determinados e proativos, que supostamente “investiram em si mesmos”. Essa lógica promove uma individualização dos problemas, ocultando fatores estruturais, que limitam o

acesso dos indivíduos às oportunidades. Com isso, as desigualdades são naturalizadas, e a responsabilidade é retirada do Estado e passada para o sujeito.

Dessa forma, inserida no Brasil principalmente a partir do governo de FHC, as diretrizes do BM e a Teoria do Capital Humano, inserem um viés instrumental à educação, subordinado-a às necessidades do mercado e de acumulação capitalista. Para os organismos internacionais e a Teoria de Schultz (1973), o investimento em capital humano é uma forma de aumentar a produtividade do trabalhador. Centralizam a ideia de empregabilidade e de formação por competências e habilidades, reduzindo a educação a formação de trabalhadores adaptáveis, baratos e flexíveis.

A partir do governo FHC, a criação dos relatórios do BM subordinam as políticas sociais, como a política de educação, às necessidades do capital internacional. Com priorização da educação básica, alfabetização instrumental e expansão do ensino técnico e profissionalizante, culminando na formação de pessoas para realizar funções subalternas. Nesse sentido, investir em capital humano torna-se uma questão individual, em que o sucesso educacional e profissional é atribuído ao esforço do próprio indivíduo, ocultando as desigualdades advindas do próprio capitalismo e desresponsabilizando o Estado, dialogando diretamente com o discurso do empreendedorismo.

Assim, as políticas educacionais a partir desse período passam a ser subordinadas ao crescimento econômico, com parcerias público-privadas, expansão do EAD, privatização e mercantilização da educação. Em todos os governos seguintes as formulações para o ensino são basicamente as mesmas, são políticas focalizadas, voltadas para a qualificação da juventude, individualizando os problemas e responsabilizando os sujeitos.

Além do exposto, o Programa Pé-de-Meia, foi criado mantendo a continuidade com a lógica da formação para o mercado de trabalho. Ainda que com um discurso de justiça social e aumento de oportunidades, continua com foco em aumentar a produtividade e empregabilidade, através da Teoria do Capital Humano, essa que ignora o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e nações, e reduz a educação a uma concepção mercantil de formação humana (Frigotto, 2015).

O Programa é destinado a um público específico, majoritariamente composto por jovens de baixa renda, pretos e pardos e oriundos da periferia. Esse perfil reflete desigualdades históricas estruturadas pelo colonialismo e pela escravidão, esses que foram pilares da formação social brasileira, e que mesmo com a expansão do capitalismo, foram perpetuadas, através da exclusão dos pobres e pretos de direitos políticos, civis e sociais (Fernandes, 2008).

Sendo assim, a desigualdade herdada desse período marginalizou e segregou espacialmente essa população. De acordo com Mike Davis (2006), tal fato resultou na conformação das periferias ao redor do mundo, sendo essas formas de habitação, resultado da exclusão imposta pelo capitalismo e pela modernização seletiva, elas são continuidade das estruturas racistas que organizam a sociedade brasileira, são espaços marcados pela precariedade, pela ausência de infraestrutura básica e pela constante presença do Estado sob a forma de repressão.

Além disso, a violência cotidiana contra corpos negros e pobres, muitas vezes legitimada como política de segurança pública, revela-se, na verdade, como mecanismo de controle e exclusão, útil à manutenção das desigualdades estruturais. A construção histórica que associa raça, território e violência não apenas organiza o espaço urbano, mas também define quem pode viver plenamente e quem está permanentemente sob ameaça.

Aponta-se uma epidemia de violência contra jovens no Brasil, principalmente a juventude negra. Entre 2021 e 2023, a média de mortes de crianças e adolescentes foi de 13,5 por dia. A grande maioria são jovens do sexo masculino e na faixa etária de 15 a 19 anos. Meninos totalizam 92,4% das mortes e meninas 7,6%. Contudo, desse percentual, 83,6% são jovens negros. E 16% brancos. Esse valor é registrado em morte violenta intencional, que abarca feminicídio, latrocínio, lesão corporal seguida de morte, homicídio doloso e mortes decorrentes de intervenção policial, estando ou não em serviço (Senado Federal, 2024).

Dessa forma, esses jovens, em sua maioria oriundos destas periferias, enfrentam todo tipo de desigualdade, racial, espacial, social e educacional. É importante também analisar a realidade das escolas que frequentam. Em sua maioria são instituições localizadas nessas mesmas periferias e apresentam desafios estruturais significativos. O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2025 identificou desigualdades na infraestrutura básica das escolas públicas do país, como acesso à água potável, energia elétrica, coleta de lixo, rede de esgoto, banheiro e cozinha (Agência Brasil, 2025a).

De acordo com o relatório, 95% das escolas públicas possuem itens básicos de infraestrutura, contudo, apenas 48,2% possuem rede pública de esgoto e mais de 20% não possuem serviço de coleta de lixo. Além de uma questão de dignidade, também influencia nas condições de aprendizagem dos estudantes. Acerca da infraestrutura para a aprendizagem, a distribuição é desigual, as bibliotecas e salas de leitura estão mais presentes em escolas que oferecem o ensino fundamental completo, sendo 69,2%, e o ensino médio, sendo 86,5%, do que aquelas que oferecem apenas os anos iniciais, sendo 47,2%. Os laboratórios de informática estão presentes em apenas 46,8% de escolas que possuem os anos finais do ensino

fundamental, e em 73% das que possuem ensino médio. E os laboratórios de ciências, em apenas 20,3% das escolas públicas de anos finais e 46,9% do ensino médio (Agência Brasil, 2025a).

A pesquisa também identificou que de acordo com a aprendizagem, apenas 4,5% dos jovens do terceiro ano do ensino médio público sabiam de forma adequada matemática e português. E os jovens do nono ano do ensino fundamental, esse número foi de 13,3% (Agência Brasil, 2025a). Esses dados demonstram a ausência de recursos destinados às escolas públicas do país, que serão explorados na próxima seção.

Ademais, o Programa insere a noção de que os alunos que concluírem o ensino médio, terão mais oportunidades de se inserir no mercado de trabalho. Assim como propagado pelo Capital Humano, o pleno emprego e integração de todos os trabalhadores, ainda que de forma desigual. Tal concepção, amplamente disseminada, apoia-se na falsa premissa de que seria possível alcançar inserção produtiva para todos os indivíduos (Frigotto, 2015). Contudo, no capitalismo, a existência de um exército industrial de reserva é estrutural e indispensável ao próprio funcionamento do sistema, uma vez que possibilita a regulação salarial, a disciplina da força de trabalho, a manutenção de trabalhadores sempre disponíveis e a competição entre eles.

O discurso da chamada “empregabilidade” reforça a ideia de que a inserção no mercado de trabalho depende apenas do esforço do próprio trabalhador. Assim, cabe ao sujeito identificar e desenvolver as competências necessárias, pois, sob a lógica neoliberal, o sucesso depende do mérito individual. O discurso estimula aqueles que não conseguem se inserir no mercado de trabalho, seja “patrão de si mesmo”, empreenda (Frigotto, 2015). O Pé-de-Meia, ao incorporar essa perspectiva, oferece não apenas o incentivo financeiro, mas também orientações relacionadas ao empreendedorismo e aos investimentos, reforçando a individualização do problema e culpabilização do sujeito.

À luz disso, as políticas educacionais criadas por todos os governos brasileiros desde FHC possuem o mesmo escopo, são residuais, focalizadas, direcionadas para a qualificação, e impostas pelas agências multilaterais como o BM, atendendo a lógica neoliberal. Algumas dessas políticas sofrem modificações apenas do nome, mas os objetivos continuam iguais. Isso ocorreu com o programa Pé-de-Meia, que retoma o formato do Poupança Jovem, criado em Minas Gerais em 2007.

O Poupança Jovem foi instituído pelo Decreto nº 44.476 de 6 de Março de 2007, ele foi criado pelo Governo de Minas Gerais, e assim como o Pé-de-Meia, possuía o objetivo de promover a capacitação dos jovens e sua permanência no ensino médio, além de reduzir a

evasão escolar. Isso ocorria por meio de um aporte financeiro de R\$1.000,00 ao ano, totalizando R\$3.000,00 ao final do ensino médio. Esse valor só poderia ser sacado com a conclusão de todos os anos, mas oferecia a possibilidade de sacar R\$100,00 ao final do primeiro e segundo ano, caso obtivesse aprovação (Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 2013). Eram oferecidas atividades extracurriculares, tanto atividades esportivas, como oficinas e atividades profissionalizantes. Com o principal foco de reduzir a evasão escolar e a qualificação para o mercado de trabalho. O Popupanca Jovem foi extinto em 2016, segundo o governo estadual, devido ao alto custo.

Voltando ao Pé de Meia, devido a avaliação positiva feita pelo governo federal, o Programa foi ampliado para apoiar as licenciaturas. Em janeiro de 2025 foi instituído pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 12.358, o Pé-de-Meia Licenciaturas, uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no âmbito do Programa Mais Professores. Seu objetivo é atrair estudantes com alto desempenho no Enem para cursos presenciais de licenciatura, através de apoio financeiro e acadêmico para permitir a dedicação integral às atividades acadêmicas e diminuir a evasão. Incentivando o ingresso dos estudantes na carreira docente, contribuindo para a melhoria da educação básica pública (Brasil, 2025h).

O público-alvo, como já destacado, tem foco em estudantes que se destacam pelo bom desempenho no Enem e optam pelo ingresso em curso de licenciatura presencial por meio do Sisu, do Prouni ou do Fies. O Programa concede apoio financeiro, com uma bolsa mensal de R\$700,00 e incentivo à docência no valor mensal de R\$350,00 na modalidade poupança, só podendo ser resgatado após a conclusão da graduação e caso o estudante se torne professor da rede pública de educação básica. Os valores serão repassados através do Banco do Brasil, por meio da Poupança Social, sendo a abertura da conta feita de forma automática de acordo com a solicitação da Capes.

Os requisitos para a obtenção do benefício é ter nota igual ou superior a 650 pontos no Enem, ingressantes pelo Sisu, Prouni ou Fies, nessa ordem estabelecida. Já para a manutenção o estudante deve cursar os créditos obrigatórios de cada período, obter resultado acadêmico satisfatório a cada semestre e após a conclusão, ingressar em uma rede pública de ensino em até cinco anos. De acordo com o site do Ministério da Educação,

O Brasil não atrai os melhores estudantes para a docência. A nota média de corte do Enem para o SISU nas Licenciaturas é 572, em comparação com 637 em Direito e 753 em Medicina. Dentre os ingressantes de Licenciatura de 2018 a 2021, a maioria obteve nota abaixo de 600 no Enem (SESU/MEC, 2023). A taxa de desistência acumulada das Licenciaturas varia de 53% nos cursos de Pedagogia a 73% em Física

(Inep, 2023). Apenas 3% dos estudantes de 15 anos querem ser professores, de acordo com dados do PISA (OCDE, 2015). O desempenho deles é inferior à média nacional no exame (Brasil, 2025h).

Com a criação do Programa, o número de estudantes matriculados em licenciaturas cresceu 60% em 2025, em comparação com o ano anterior. Foram registradas 9.113 matrículas de alunos que obtiveram nota igual ou superior a 650 pontos no Enem, superior ao ano anterior, com 5,615 matrículas. Além disso, as matrículas gerais nesses cursos aumentaram 21%, saindo de 31.088 para 37.653. Tais dados apontam o bons resultados, na tentativa de reverter um cenário histórico de baixa atratividade da profissão, com fortalecimento da formação docente (Brasil, 2025h).

O Pé-de-Meia Licenciaturas é uma das ações executadas no âmbito do programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto nº 12.358/2025, com o objetivo de fortalecer a formação docente e incentivar o ingresso de professores no ensino público, além de valorizar os profissionais proporcionando recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional. Outras frentes de atuação são o Bolsa Mais Professores, a Prova Nacional Docente, o Portal de Formação e ações de valorização em parceria com bancos públicos e outros ministérios. O programa tem estimativa de atender 2,3 milhões de docentes pelo Brasil (Brasil, 2025h).

É importante abordar sobre o trabalho docente no país. Saviani (2008) assinala já em 1980 a crescente precarização das condições de trabalho e remuneração dos docentes. As políticas e programas na área educacional enfraquecem cada vez mais a atuação do professor, reduzindo seu papel, transformando-o em um executor de conteúdo. Por exemplo o Novo Ensino Médio (NEM) auxiliou na fragmentação do conhecimento através da inserção dos itinerários formativos, dessa forma

Priva-se o professor de sua intelectualidade, afasta-o da ciência de referência da disciplina para a qual teve formação, ao passo em que, ao som do “novo”, reiterado à exaustão, enche-se a escola de elementos, disciplinas, conteúdos, projetos, que isolados, cumprem papel ideológico de também isolar os professores e impedi-los de estabelecer uma educação integrada, omnilateral, distante da fragmentação que o mundo do trabalho procura replicar na escola (Ferreira; Santos, 2025, p. 3)

O NEM intensificou a precarização e intensificação do trabalho docente, controle das práticas e saberes, fragmentação do conhecimento, devido ao itinerário formativo e as áreas de conhecimento, estabelecendo a escola como um espaço de construção da hegemonia. A BNCC, juntamente com o Novo Ensino Médio, são vinculados às reformas educacionais de 1990, com objetivo de estabelecer o ensino como meio de formação de capital humano, atendendo às diretrizes do BM. Nesse sentido, os professores precisam se adequar a uma

formação tecnocrática e alienadora, resultando no empobrecimento teórico e na centralidade dos resultados (Ferreira; Santos, 2025).

Outra consideração sobre o trabalho docente foi um estudo realizado por Janaína Feijó, economista e professora da Fundação Getúlio Vargas, acerca dos salários de alguns profissionais no Brasil no segundo trimestre de 2023. Médicos como cardiologistas e pediatras recebiam em média R\$18.475,00 por mês, sendo os mais bem remunerados. No final da lista estão os professores da educação infantil, sendo os profissionais com diploma de Ensino Superior mais mal remunerados do país, com uma média salarial de R\$2.285,00. Outros profissionais de ensino o valor médio é de R\$2.554,00, já os professores de artes R\$2.629,00, esses sofreram uma queda de 45% na remuneração na última década (G1, 2023).

Em contrapartida, os matemáticos, atuários e estatísticos tiveram aumento de 50% no salário desde 2012, chegando a R\$16.568,00 por mês em 2023, ficando atrás somente dos médicos. Os desenvolvedores de páginas de internet e multimídia também tiveram aumento de 91% desde 2012, com a média salarial de R\$6.075,00. A economista concluiu que as profissões ligadas à tecnologia foram as que mais cresceram (G1, 2023).

Sendo assim, tais análises indicam que a política educacional não se constitui como prioridade enquanto direito social, nem para o capital, nem para o Estado, entendido aqui como esfera de representação dos interesses dominantes. De acordo com as diretrizes impostas pelo BM e corroboradas pela Teoria do Capital Humano, a educação configura-se progressivamente como peça funcional ao processo de acumulação capitalista.

A partir, principalmente, do governo FHC, são implementadas políticas e programas voltados à qualificação da força de trabalho jovem, fortalecendo a noção de produtividade e empregabilidade e reforçando a lógica do empreendedorismo. Tais iniciativas adiam o ingresso ao mercado de trabalho e produzem a ilusão de autonomia ao incentivar a ideia do “próprio patrão” como algo positivo, ao mesmo tempo em que desresponsabilizam o Estado.

O Programa Pé-de-Meia insere-se nesse bojo, já que possui escopo semelhante ao do Poupança Jovem, funcionando como política de transferência de renda condicionada e como tentativa de redução da evasão escolar. No capitalismo, tais políticas e programas caracterizam-se por seu caráter focalizado, individualizando problemas estruturais como a pobreza e o desemprego, culpabilizando os sujeitos por suas condições de vida, ao desconsiderar que as causas advêm das determinações do modo de produção.

Ademais, de acordo com o governo, o Programa foi criado com o objetivo de reduzir a desigualdade pelo meio da educação, em um país historicamente marcado pela dualidade educacional, no qual o ensino superior é destinado às elites, enquanto a classe trabalhadora é

direcionada aos cursos técnicos e de qualificação profissional. Nesse sentido, observa-se que os beneficiários do Pé-de-Meia possuem um perfil social semelhante, são jovens periféricos, que vivem em situação de pobreza significativa. Na sequência, serão analisados os dados disponíveis a fim de verificar se os objetivos anunciados pelo governo foram alcançados, especialmente no que se refere à redução da evasão escolar e das desigualdades.

4.2 OS LIMITES DO PROGRAMA PÉ-DE-MEIA FRENTE À DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL

Após análise do Pé-de-Meia, trataremos a seguir de reunir dados que nos permitam analisar se o Programa tem conseguido atingir as metas e objetivos traçados nos seus documentos. Também nos interessa avaliar se os índices melhoraram durante o período de vigência. Retomando os objetivos definidos pelo Ministério da Educação, o Programa Pé-de-Meia almeja democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio, reduzir a desigualdade social, garantir inclusão social pela educação, estimular a mobilidade social e diminuir a evasão escolar.

O programa parte da análise de que a evasão escolar ocorre em grande parte com alunos do ensino médio, e sobretudo pela necessidade de trabalhar. Esse fato fica explícito quando são analisados dados de evasão e abandono escolar. Em 2020 os principais motivos para que isso acontecesse era a necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez. Cerca de 20,2% dos jovens entre 14 e 29 anos não completaram alguma etapa da educação básica. Sendo 58,3% homens, 41,7% mulheres, 71,7% pretos e pardos e 27,3% brancos. Desse percentual, metade dos homens apontam a necessidade de trabalhar como o principal motivo para o abandono escolar, seguido de 33% pela falta de interesse. Já as mulheres 24,1% abandonaram por conta do desinteresse e 23,8% pela necessidade de trabalhar e gravidez. Em todas as regiões do país a necessidade de trabalhar foi a principal razão para a não conclusão do ensino (IBGE, 2020).

Ademais, outra pesquisa mais recente, realizada em 2023, pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), havia 48,5 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos em 2023, “(...) 15,3% delas estavam ocupadas e estudando, 19,8% não estavam ocupadas nem estudando, 25,5% não estavam ocupadas, porém estudavam e 39,4% estavam ocupadas e não estudavam.” (Agência, 2024). Existe um aumento na quantidade de pessoas que não

completam o ensino médio, seja por nunca ter entrado, ou por ter abandonado, em 2023 esse percentual era de 41,7%, e a justificativa era a necessidade de trabalhar.

Além disso, o abandono escolar aumenta a cada ano do ensino médio.

A passagem do ensino fundamental para o médio é crucial em termos de abandono escolar. O percentual de jovens que parou de estudar a partir dos 15 anos é quase o dobro do das faixas etárias anteriores. Até os 13 anos, cerca de 8,5% abandonam os estudos. Aos 14 anos, a taxa é de 8,1%, mas, aos 15 anos, sobe para 14,1% e, aos 16, para 17,7%, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais (IBGE, 2020).

Em 2024 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam completado o ensino médio, em 2023 foram 9,3 milhões, e em 2019, chegava a 11,4 milhões. O percentual de abandono na transição do ensino fundamental para o ensino médio continua alto, alcançando 12,6% aos 15 anos, e 6,8% aos 14 anos. Esse número expressa tanto a necessidade de começar a trabalhar, quanto a visão que os jovens possuem do ensino médio (IBGE, 2025).

A análise realizada é que a maior taxa de evasão ocorre com pessoas em maior desigualdade socioeconômica. A maioria dessas pessoas vêm de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, são homens e 7 em cada 10 são negros. Mesmo abandonando os estudos, muitos não conseguem emprego, totalizando 22% de jovens. Além disso, a taxa de ocupação aumenta concomitante com o grau de escolaridade, sendo 37% jovens sem educação básica; 64% jovens com ensino médio completo; 75% com ensino técnico; e 82% com graduação. Sendo assim, os jovens que não concluem o ensino médio tendem a encontrar trabalhos com condições precárias, sendo 65% postos informais, que em sua maioria não precisam de qualificação, e portanto oferecem salários baixos. Nesse sentido, jovens que não concluíram o ensino médio recebem R\$1.200,00 em média, e formados no ensino superior R\$3.300,00 (Correio Braziliense, 2024).

O Brasil vem ampliando a porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos que frequentam a escola, contudo a evasão nessa faixa etária ainda é a maior. No início dos anos 2000, menos de 80% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam a escola, em 2012 esse número foi para 88,2% e em 2022 foi 94,2%, totalizando mais de 500 mil jovens sem estudar (IBGE/PnadContínua, 2022). Em 2024, a taxa de jovens de 15 a 17 anos que frequentavam a escola foi de 93,4%. Já nos grupos de 18 a 24 anos e 25 anos ou mais, os percentuais de escolarização foram de 31,2% e 5,1%, respectivamente (IBGE, 2024).

A discrepância nos dados se acirra quando analisamos a desigualdade de acesso associada ao nível econômico e raça/cor dos estudantes. Em 2022, 91,3% entre os mais ricos cursavam o ensino médio, em contrapartida 66,5% entre os mais pobres. Nesse mesmo período, 81% entre os brancos, 72,4% entre os pardos e 71,1% entre os pretos. Outro

indicador importante é a parcela de jovens de 19 anos que terminaram o ensino médio, em 2012 o percentual era de 50,9%, já em 2022 foi de 68,3%, sendo 90,1% entre os mais ricos, 56% entre os mais pobres. Além de 75,9% entre os brancos e 63,8% entre os pardos e 61,8% entre os pretos (IBGE/PnadContínua, 2022).

Mesmo com alguns avanços na taxa de conclusão do ensino médio, passando de 54,5% em 2015, para 74,3% em 2025, os números ainda são insatisfatórios. Atualmente, 1 em cada 4 jovens ainda não concluiu essa etapa do ensino, e de acordo com Manoela Miranda, gerente de Políticas Educacionais do Todos Pela Educação, existem algumas questões a serem consideradas. Por ser a última etapa da educação básica, alguns estudantes chegam com defasagem no ensino médio, tanto lacunas de conhecimento, quanto atraso, seja por reprovação e por iniciar o estudo de forma mais tardia. Além disso, a escolaridade dos pais é muito baixa, isso ocorre devido a recente universalização do ensino fundamental no país, que foi atingida somente na primeira década dos anos 2000. Essa análise ocorre a partir de uma pesquisa que mostra que até 68% do sucesso escolar de uma criança, depende dos anos de escolaridade da mãe. Ou seja, caso haja carência no ambiente familiar, ela pode prejudicar a aprendizagem (BBC, 2025).

Apesar de alguns avanços nos índices, ainda existe uma grande diferença entre classes sociais. “Entre os 20% mais ricos, a taxa de conclusão passou de 85,2% em 2015, para 94,2% em 2025. Já entre os 20% mais pobres, o avanço foi de 36,1% a 60,4% no mesmo período.” (BBC, 2025). Levaria 23 anos para eliminar a desigualdade na conclusão do ensino médio. Existe um abismo entre as oportunidades e possibilidades de conclusão e permanência do ensino médio de um estudante pobre e um rico. Entre os 20% mais pobres, 18% ainda estavam estudando e portanto não concluíram o ensino médio até os 19 anos, enquanto entre os 20% mais ricos esse índice cai para 3%. Entre os mais pobres, 8,3% apontavam a necessidade de trabalhar o principal fator para abandonar os estudos, em contrapartida 2,8% dos mais ricos.

Nesse bojo, ao analisar os dados publicados em 2025, a taxa de conclusão do ensino médio de brancos e amarelos foi de 81,7% e de pretos, pardos e indígenas 69,5%. Nas regiões Nordeste a taxa de conclusão foi de 63,6% em 2015, para 84,8% em 2025, e a região Norte foi de 66,5% para 82,5%. Mesmo com avanço, essas regiões continuam com taxas inferiores as outras partes do país, como a Sudeste com 92,7%, a Centro-Oeste com 91,9% e a Sul com 88,4%, de conclusão até os 19 anos.

Grande parte dos jovens apontam o desejo de voltar a estudar, caso algumas questões fossem sanadas. Como a criação de políticas de apoio, flexibilidade de horários no trabalho, e

um currículo mais alinhado ao mercado de trabalho. Dessa forma, os programas de aprendizagem são os principais para conciliar emprego com estudo, aumentando também a chance de inserção no setor produtivo. (Correio Braziliense, 2024).

Nessa perspectiva, o Censo Escolar de 2024, aponta um aumento de jovens matriculados no ensino médio, concomitante com programas vocacionais da educação profissional e tecnológica (EPT). De 2023 a 2024 o número foi de 15% para 17,2%. “O cenário confirma o avanço dessa modalidade educacional, que combina o ensino médio regular com formação profissional voltada à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho (cursos técnicos integrados e concomitantes).” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2025).

Corroborando o discurso implementado pelo BM e pela Teoria do Capital Humano, em que o acesso à educação técnica e profissional é necessária para o crescimento econômico de um país, houve o aumento de matrículas para qualificar esses jovens. Demonstrando compromisso com as diretrizes dos organismos internacionais, ampliando a narrativa de que a inserção no mercado de trabalho depende fundamentalmente da qualificação individual, discurso iniciado na década de 1990 devido à ampliação do desemprego no Brasil.

Acerca do desemprego, entendemos que o Programa Pé-de-Meia cumpre um papel estratégico para mascarar tais taxas, “retirando” parte dos jovens da categoria de “desempregados”. Isso reduz de forma artificial os índices de desemprego no país, sem corresponder uma melhoria efetiva. Tal fato é comprovado com as análises dos dados publicados pelo IBGE em 2025, apontando uma queda na taxa de desemprego⁴⁶.

No primeiro trimestre de 2025, o número de desocupados foi de 6,6%, ou seja, 7,3 milhões de pessoas. De acordo com os dados do IBGE, essa é a menor taxa desde o início da série histórica em 2012, e representa estabilidade em relação ao trimestre terminado em janeiro, que finalizou com 7,2 milhões de pessoas. Acerca da informalidade, a taxa foi de 37,9% de trabalhadores, ou seja, 39,2 milhões de pessoas, índice inferior ao verificado no primeiro trimestre de 2024, que chegou a 38,7%. A queda na taxa de informalidade ocorre devido a estabilidade do contingente de trabalhadores sem carteira assinada, 13,7 milhões e devido ao número de trabalhadores por conta própria, 26 milhões (G1, 2025). Já no terceiro trimestre de 2025 a taxa de desemprego diminuiu em comparação ao primeiro trimestre de 2025, sendo 5,6%, ou seja, 6 milhões de pessoas, repetindo o menor patamar já registrado

⁴⁶ Entende-se como desempregado, pessoas com idade para trabalhar, acima de 14 anos, que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e procurando emprego. Não são considerados desempregados por exemplo, empreendedores que possuem seu próprio negócio, donas de casa que não trabalham fora e estudantes que se dedicam exclusivamente aos estudos (IBGE).

pela série histórica da Pnad Contínua (Agência Brasil, 2025c).

Quanto aos jovens, um estudo divulgado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), demonstrou um aumento de jovens entre 14 e 24 anos ocupados no último trimestre de 2024, uma redução na taxa de desemprego e informalidade. Além disso, o número de jovens que não estudam nem trabalham, atingiu o menor número dos últimos 12 anos. Em 2024, foram registrados 14,5 milhões de jovens ocupados, em 2019 antes da pandemia, o número era de 14,2 milhões. Em 2024, a taxa de jovens com vínculo formal, com carteira assinada, era de 53%.

Mesmo com a queda da taxa de desemprego entre os jovens de 18 a 29 anos, esse valor ainda é expressivo, sendo o dobro da taxa observada entre pessoas de 30 a 59 anos. Esse fato acontece devido aos desafios encontrados pela juventude ao procurar emprego, como falta de experiência, baixa qualificação e precarização do trabalho. No último trimestre de 2024, 38,5% dos jovens trabalhavam na informalidade, em contrapartida a taxa dos adultos de 30 a 59 anos é de 35,9%. A pesquisa ainda aponta que a maioria das ocupações dos jovens são de baixa qualificação e baixos salários, como balconista e vendedor de loja, escriturários gerais e trabalhadores elementares da construção de edifícios, os que mais empregam os jovens (G1, 2025).

O salário mínimo do trabalhador é, e sempre foi incompatível com os valores necessários para sua sobrevivência. Segundo o DIEESE, em 2012 o salário mínimo era de R\$622,00 e o salário necessário em Outumincerbro era de R\$2.617,33. Em 2022 o salário mínimo correspondia a R\$1.212,00 e o necessário na mesma época do ano era de R\$ 6.458,86. Atualmente, os valores são R\$1.518,00 e R\$7.116,83 respectivamente. Esse cálculo acompanha a evolução dos preços de treze produtos alimentícios, assim como o gasto mensal que o trabalhador teria na compra deles.

O valor do salário mínimo supostamente seria capaz de satisfazer, em determinada época e região do país, as necessidades do trabalhador de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte. O estudo inicial do DIEESE apontou uma lista de alimentos, com suas respectivas quantidades, que seria suficiente para sustento e bem estar de um trabalhador adulto, com quantidades ideais de vitaminas, proteínas, ferro, calorias e cálcio. Os alimentos e as quantidades são diferentes em algumas regiões, mas são calculados a média nacional. Dessa forma, através do Decreto Lei nº 399, criado para calcular o valor mínimo necessário para uma família viver, as quantidades de alimentos para uma família durante um mês são 6 kg de carne, 15 litros de leite, 4,5 kg de feijão, 3 kg de arroz, 1,5 kg de farinha, 6 kg de batata, 9 kg de legumes, 6 kg de pão francês, 600 g de café, 90 unidades de frutas, 3 kg de açúcar, 1,5

kg de banha/óleo e 900 g de manteiga (DIEESE, 2016).

O cálculo do salário necessário considera o preceito de que o salário mínimo deve atender as necessidades básicas do trabalhador e de sua família. Além disso, a família considerada para realizar o cálculo é composta por dois adultos e duas crianças, que por hipótese, se alimentam como um adulto. O salário mínimo não acompanha o aumento do custo de vida, ignora a inflação e o encarecimento da cesta básica. Dessa forma, as famílias muitas vezes precisam optar entre pagar aluguel e comprar alimentos, e outras áreas que não são necessárias para a sobrevivência acabam restritas a poucos, como lazer, saúde de qualidade e segurança.

Em 2025, os dados de rendimento do trabalho do segundo trimestre foram divulgados e apresentaram uma melhora. O crescimento da renda mais significativo, comparado ao ano anterior, foi no Sul do país, com jovens entre 25 e 39 anos e ensino médio incompleto. Sobre os tipos de vínculos, os trabalhadores por conta própria aumentaram 5,6% e os empregados sem carteira assinada 6,8%, esse crescimento de renda foi acima dos trabalhadores com outros tipos de vínculo. Já os trabalhadores privados com carteira assinada tiveram um crescimento de 2,3%, com taxa de crescimento mais lento do que as categorias informais desde o início de 2022 (IPEA, 2025)

A desvalorização da carteira assinada entre os jovens tem aumentado, um dos motivos para isso é o aumento do uso de tecnologias e das redes sociais, que podem acarretar em precarização do trabalho e distorção da realidade. A depreciação da CLT tem crescido entre a nova geração, e uma modalidade de contrato tradicional do país, vista como “emprego de alta qualidade”, agora é considerada entre eles sinônimo de fracasso, “perrengue”, ausência de flexibilidade e condições ruins de trabalho. Muitos sonham em enriquecer com o uso das redes sociais, com horários flexíveis e curtos, e a ascensão de trabalhos gerenciados por aplicativos e microtarefas são exaltados. É nesse discurso que empresas que lucram com a ausência de vínculos trabalhistas incentivam a demonização do trabalho formal (Estadão, 2025).

Dessa forma, muitos trabalhadores são empurrados para a informalidade, sem salário fixo, férias ou qualquer garantia, mas com falsa sensação de liberdade. Eles precisam trabalhar cada vez mais para manter sua estrutura financeira, ignorando os limites da saúde física e mental (Estadão, 2025). De acordo com a antropóloga Rosana Pinheiro-Machado, que pesquisa sobre transformações no mundo do trabalho, em geral, os trabalhadores brasileiros se deparam com empregos mal remunerados, necessidade de deslocamentos longos, trabalho excessivo e desrespeito, sendo essa a realidade da cultura do emprego no país para pessoas de

baixa renda. Nesse sentido, os indivíduos tendem a valorizar a autonomia pessoal em detrimento de relações de trabalho caracterizadas por humilhação e exploração. Contudo, de acordo com Rosana, não significa que não querem a CLT, mas que não querem empregos ruins (G1, 2025).

A construção da CLT garantiu direitos inéditos e básicos aos trabalhadores, e são esses pontos que perpetuam de forma positiva esse tipo de vínculo trabalhista. Como férias remuneradas, o próprio salário mínimo, jornada de trabalho regulada, descanso semanal, 13º e carteira assinada. Ampliando a proteção social do trabalhador. Mas ao mesmo tempo, no princípio, foi uma forma de controle do Estado, com subordinação dos sindicatos, proibição de greves, limitação da autonomia dos trabalhadores, restringindo aos trabalhadores formais o acesso aos direitos.

Enfim, acerca da desvalorização da carteira assinada, e valorização de outros tipos de vínculos empregatícios, influenciadores digitais têm aproveitado esse movimento para vender cursos e mentorias sobre como enriquecer com internet. Contudo, apenas algumas pessoas conseguem realmente ganhar dinheiro dessa forma, e o risco é que os jovens abandonem a escola ou até oportunidade de Jovem Aprendiz para investir na área digital. Outro caminho muito escolhido é o do empreendedorismo, os jovens buscam fazer seus próprios horários, ter mais flexibilidade e ser seu próprio patrão. Esses são mais um dos componentes dos índices de evasão escolar atual (G1, 2025).

Nesse contexto, o Censo Escolar de 2023 identificou quase 70 milhões de brasileiros sem escolarização, esse número elevado acarreta em impactos na economia e no mercado de trabalho. O Brasil perde cerca de 200 bilhões por ano com a não conclusão de jovens na educação básica. Além disso, pessoas que não concluem a educação básica têm mais dificuldade para se inserir no mercado de trabalho (Exame, 2025).

A situação dos jovens no mercado de trabalho não impacta somente sua individualidade, com empregos informais, péssimas condições e salários baixos. Mas impacta também no PIB do país. De acordo com Rosalina Soares, pesquisadora da Fundação Roberto Marinho, o país chega a perder 3,3% do PIB anual devido ao abandono escolar, que acarreta em subempregos (Correio Braziliense, 2024).

O discurso implementado é de que o crescimento da economia gera empregos, assim, aumenta o consumo no país, influenciando diretamente no PIB. Em 2024 o consumo das famílias auxiliou o índice, setores como o de serviços tiveram alta de 3,9% e a indústria 3,4%. Tais fatores contribuem para a geração de empregos, em 2024 foram criados 1,69 milhões de postos com carteira assinada, aumento de 16,5% em relação a 2023. Ocorreu também

aumento de trabalhadores sem carteira assinada 6% e trabalhadores por conta própria 1,9%. Assim, impulsiona-se o consumo no país (G1, 2025). Nesse mesmo período a inflação teve alta de 4,83%. Em 2019 a inflação foi de 4,31%, em 2022 o valor foi 5,79%, no ano de 2023 foi 4,62% (Banco Central do Brasil).

Acerca do investimento, o Ministério da Educação estima que seriam necessários R\$12,5 bilhões ao ano para manter o Programa Pé-de-Meia, já que o quantitativo de estudantes chegou a R\$4 milhões em 2025. O relatório denominado Orçamento e Direitos: balanço da execução de políticas públicas (2024) divulgou a informação de que o governo destinou R\$1 bilhão para o Programa em 2025, esse valor cobre apenas 8% do investimento previsto (Inesc, 2025). Apenas esse baixo valor foi incluído na Lei Orçamentária de 2025, o restante está alocado em fundo privado, que opera fora do Orçamento (Uol, 2025c).

Os investimentos para o Programa foram limitados pelo Novo Arcabouço Fiscal, esse é um conjunto de regras que substituiu o Teto de Gastos para controlar as despesas do governo brasileiro, com o objetivo de equilibrar as contas públicas. Portanto, ele impôs restrições e limitou investimentos para Educação Básica, Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Pé-de-Meia. O Tribunal de Contas da União (TCU) determinou que os recursos para o programa sejam exclusivamente orçamentários, respeitando as novas regras fiscais (Inesc, 2025).

Em 2024, os valores destinados à educação básica chegaram a R\$60,33 bilhões, com aumento de 2,6% do ano de 2023, que teve o total de R\$58,79 bilhões. Esse baixo crescimento ocorreu devido às restrições do arcabouço fiscal sobre os investimentos em educação. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, estabeleceu a meta de que o país deveria investir 10% do PIB em educação, contudo, o Brasil investe cerca 5%. Para 2025, a projeção indica o aumento de 1% no orçamento, passando de R\$176,5 bilhões para R\$178,42 bilhões. Mas o destaque é o Fundeb, com aumento de aproximadamente R\$6 bilhões a mais do que 2024, chegando a R\$58,15 bilhões (Inesc, 2025).

No início de 2025, o TCU determinou o bloqueio de R\$6 bilhões do Programa Pé-de-Meia, sob o argumento de que os recursos utilizados não estavam previstos no Orçamento Geral da União (OGU). O bloqueio, porém, foi suspenso, e o Tribunal concedeu um prazo de 120 dias para que o Poder Executivo apresentasse uma solução que incluísse os recursos no OGU e respeitasse as normas orçamentárias e fiscais (Gazeta do Povo, 2025).

Em junho, o governo enviou ao Congresso um pedido de abertura de crédito suplementar de R\$686 milhões para tentar acomodar parte dos gastos do Programa no orçamento de 2025. Já em julho, o MEC encaminhou ao TCU documentos mostrando o uso

de mais um fundo extra orçamentário para financiar o Pé-de-Meia: um aporte de R\$3 bilhões do Fundo Garantidor de Operações (FGO) ao Fundo de Incentivo à Permanência e Conclusão Escolar (Fipem), acompanhado da solicitação de crédito suplementar de R\$686 milhões (Uol, 2025c).

Apesar dessas medidas, o orçamento destinado ao Programa permanece inferior ao necessário. Além disso, embora haja movimentações do governo para atender às exigências do Tribunal, não existem evidências de que o Pé-de-Meia tenha sido plenamente regularizado no OGU. Assim, persiste uma discrepância significativa entre o custo estimado anual do Programa, cerca de R\$12,5 bilhões, e os recursos formalmente alocados, aproximadamente R\$1 bilhão no orçamento, mais o crédito suplementar de R\$686 milhões e os aportes de fundos extraorçamentários.

Em contrapartida, o investimento do governo em outras áreas extrapola os valores destinados ao Pé-de-Meia e à educação. Em Dezembro de 2024, o governo Lula anunciou o investimento de R\$546,6 bilhões para impulsionar cadeias agroindustriais sustentáveis. O anúncio foi feito durante a cerimônia da Nova Indústria Brasil (NIB), essa que objetiva melhorar a vida da população, ampliar a competitividade, estimular o desenvolvimento tecnológico e produtivo e promover empregos, fortalecendo a presença do Brasil no mercado internacional. Do valor destinado, R\$250,2 bilhões serão de recursos públicos em linhas de crédito, com R\$198,1 bilhões alocados em 2023 e 2024. E R\$52,18 bilhões estarão disponíveis para 2024 a 2026. Já o setor privado prevê investimentos de R\$296,3 bilhões até 2029 (Brasil, 2024).

Já em 2025, o governo lançou em julho o Plano Safra 2025/2026 com recursos de R\$516,2 bilhões destinados à agricultura empresarial, com acréscimo de R\$8 bilhões em relação a safra anterior. O Plano Safra é um pacote de crédito, financiamento e apoio do governo à agricultura empresarial, voltado para médios e grandes produtores, cooperativas agropecuárias e quem atua na agricultura empresarial. O valor para a agricultura familiar anunciado foi de R\$89 bilhões para o mesmo período. O objetivo é fortalecer o agronegócio brasileiro, dando apoio ao produtor rural, através da realização de um acordo para incentivo de práticas sustentáveis, mais segurança climática e ambiental no campo (Brasil, 2025a).

O governo estima o aumento médio na agroindústria de 3% ao ano, de 2024 a 2026 e 6% ao ano, de 2027 a 2033. Assim, atingir um PIB do agronegócio a faixa de R\$4 trilhões até 2033. No primeiro trimestre de 2025 o PIB do agronegócio obteve crescimento de 6,49%, com avanço do setor agrícola de 5,59% e do pecuário de 8,50%. Os maiores preços de comercialização e maior produção esperada de importantes culturas e atividades

impulsionaram os PIBs dos ramos. Com base no desempenho do primeiro trimestre, estima-se que o agronegócio pode chegar a R\$3,79 trilhões ao final do ano, sendo 2,57 trilhão no ramo agrícola e 1,22 trilhão no ramo pecuário. E que a participação na economia seja próxima de 29,4% em 2025, acima dos 23,5% de 2024 (CNN, 2025).

De acordo com o historiador, Luiz Marques, por volta de 80% do desmatamento na Amazônia ocorreu para abertura de pastagem. O Brasil é o maior exportador de carne bovina, com cerca de 25% da comercialização do mundo, ainda, para 1 kg de carne é necessário 15 litros de água. Além disso, o país também exporta cerca de 100 milhões de toneladas de soja para a China, alimento que é destinado à ração animal. Considerando a distância da China com o Brasil, sendo mais de 10 mil quilômetros, a emissão de gases do efeito estufa é enorme. Nesse sentido, o Plano Safra do governo Lula foi maior do que os anteriores, se alinhando com as necessidades do agronegócio. A solução, de acordo com o historiador, seria extinguir o agronegócio e fortalecer produções como a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com produção agrícola próxima do consumidor, sem agrotóxicos, sem monocultura e com geração de renda de trabalhadores (O joio e o trigo, 2024).

Os investimentos em frentes como o agronegócio e a indústria, superam os investimentos realizados na educação. Tal fato é histórico, e ocorre em todos os governos, reforçando um modelo histórico de desenvolvimento excludente. Com priorização do crescimento econômico em detrimento da formação dos sujeitos. O agronegócio e a indústria por exemplo concentram riquezas, terras e capital nas mãos de poucos, enquanto a educação permanece subfinanciada. Fortalecendo as elites econômicas enquanto parte da população permanece sem acesso à educação e ensino de qualidade. Ainda, o crescimento do país ocorre produzindo *commodities* para o mercado internacional, e não cresce de forma interna, já que deixa de investir no seu próprio desenvolvimento.

Ademais, o Índice de Gini, criado para calcular o índice de desigualdade na distribuição de renda de um país, é medido de 0 a 1, em que 0 significa uma distribuição de renda igualitária, enquanto um índice de 1 significa uma distribuição desigual, com concentração de renda em uma pequena parte da população.

Em 2024 esse índice foi de 0,534 o menor nível histórico nas metrópoles do país, isso ocorreu devido ao aumento da renda do trabalhador e valorização do salário mínimo. Os dados foram produzidos pelo Boletim Desigualdade nas Metrópoles em parceria com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Observatório das Metrópoles, o Laboratório de Desigualdades, Pobreza e Mercado de Trabalho da Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul e a Rede de Observatórios da Dívida Social na América Latina.

No estudo consta que no período de 2021 para 2024, a renda dos 40% mais pobres foi de R\$474,00 para R\$670,00 por pessoa. Ainda de acordo com essa pesquisa, 9,5 milhões de pessoas saíram da linha da pobreza entre 2021 e 2024. Contudo, mesmo com algumas diminuições, os dois extremos da pirâmide ainda possuem uma diferença expressiva, em 2024 os 10% mais ricos tiveram rendimentos 15,5 vezes maiores do que os 40% mais pobres (Agência Brasil, 2025b). Já no segundo trimestre de 2025, o índice de Gini da renda domiciliar subiu para 0,514, e da renda individual subiu de 0,484 para 0,486 entre o primeiro e o segundo trimestre de 2025 (IPEA, 2025).

Embora observe-se uma pequena diminuição do índice de Gini e elevação da renda dos mais pobres, essa leitura não pode ser analisada de forma acrítica. Tal índice mede a desigualdade relativa da distribuição de renda, não sendo capaz, por si só, de captar as condições objetivas de vida da população. Assim, sua redução não implica, necessariamente, a superação da pobreza ou da insegurança social. De modo semelhante ao que ocorre com a taxa de desemprego, em que redução pode coexistir com o avanço do trabalho informal e precário, a queda da desigualdade pode ocorrer mesmo em um contexto de manutenção de baixos rendimentos, elevado custo de vida e dependência de políticas compensatórias. Desse modo, apesar dos avanços observados, a desigualdade social no Brasil permanece, evidenciando os limites de políticas focalizadas.

Ao reduzir o trabalho à noção de emprego, o discurso utilizado pelos jornais, tratados anteriormente, como Exame, G1 e CNN, individualizam a questão do emprego/desemprego, deslocando o foco das determinações estruturais do capitalismo. Essa concepção contribui para a responsabilização do indivíduo pela sua inserção produtiva, ao mesmo tempo ocupa processos como a precarização, a ampliação das formas não assalariadas e o desemprego estrutural advindo do próprio modo de produção.

Portanto, mesmo com o aumento de renda dos mais pobres, esse é um valor ínfimo se compararmos com os salários dos juízes e deputados federais, ou se considerarmos a inflação e os juros cobrados aos trabalhadores. Demonstrando a profunda desigualdade na distribuição de renda. Além disso, mais renda não significa vida digna, ainda mais quando o sujeito está inserido em trabalhos informais, ocupações instáveis, moradias irregulares ou precárias, dificuldade de acesso à escola, ou escola sem infraestrutura.

Acerca da educação, os dados demonstram que a evasão escolar ocorre majoritariamente no ensino médio, sendo a necessidade de trabalhar o principal motivo, são jovens pobres, negros, periféricos e do sexo masculino os mais impactados. Sendo assim, essa é uma parcela importante da população que se tornou beneficiária do Pé-de-Meia. São pessoas

inseridas no CadÚnico, com a renda mensal de até meio salário mínimo por pessoa, são jovens que se precisarem se inserir no mercado de trabalho, estarão em empregos informais, trabalhos pagos por dia ou “bicos”, como ajudante de obra, ajudante de mercado, lanchonete e entregas, podendo receber entre R\$400,00 a R\$900,00.

Assim, é fundamental questionar em que medida o valor mensal de R\$200,00 transferido pelo Programa é capaz de produzir efeitos substantivos sobre a permanência escolar e sobre a redução das desigualdades sociais. Além de ser um valor significativamente menor do que se tivesse inserido em algum posto de trabalho, ele mostra-se insuficiente tanto na substituição dessa renda, quanto ao considerarmos o custo básico de alimentação, transporte e despesas domésticas. Logo, o Pé-de-Meia não substitui a renda do trabalho, funciona como um complemento simbólico, atuando na lógica compensatória. E ainda que o Programa represente um apoio financeiro complementar, seu alcance é limitado, não sendo capaz de alterar as condições materiais que sustentam a reprodução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o Programa é utilizado como forma de adequação às imposições de organismos internacionais como o BM, que baseia-se na Teoria do Capital Humano, e consolidou, ao longo das últimas décadas a ideia de que é necessário se qualificar para conseguir inserção no mercado de trabalho. Tal lógica emerge como uma estratégia de justificar e naturalizar o elevado índice de desemprego na década de 1990, que continua crescendo, demonstrando que a origem do desemprego não reside na falta de qualificação, mas na própria dinâmica de funcionamento do capitalismo.

As diretrizes do BM impostas à educação, individualizam o problema do desemprego e culpabilizam o sujeito por sua condição de vida, tratando a não inserção no mercado de trabalho como algo individual, como falta de qualificação. Nesse sentido, são criados e recriados programas e políticas voltadas ao ensino com objetivo de expandir os cursos técnicos, profissionalizantes e o EAD, com o propósito de moldar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho, qualificá-los como força de trabalho necessária ao desenvolvimento do capital.

Portanto, de acordo com a análise dos dados como um todo, concomitante ao estudo teórico, os objetivos do Pé-de-Meia não foram contemplados. O valor do benefício não é suficiente para impedir que os jovens evadam pela necessidade de trabalhar, ainda que considere o depósito de R\$1.000,00 ao final de cada ano do ensino médio, esse valor somente pode ser acessado com a conclusão dessa etapa, portanto, não atende às urgências enfrentadas pelos estudantes no cotidiano, como transporte, alimentação ou a necessidade de conciliar estudo e trabalho. No mesmo bojo, considerando o valor mensal de R\$200,00, torna-se

evidente que ele é insuficiente para permitir que o jovem deixe de trabalhar para se dedicar exclusivamente aos estudos. Na prática, o programa pressupõe que o estudante abra mão de uma renda que, nos trabalhos informais ou “bicos”, pode variar de R\$400,00 a R\$900,00 mensais, valores significativamente superiores ao benefício ofertado. Dessa forma, o auxílio não possui capacidade real de permitir a permanência do jovem na escola.

Além disso, a permanência escolar não depende apenas da renda. A infraestrutura das escolas públicas permanece precária, com limitações materiais e estruturais que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Fora da escola, as condições de vida das famílias desses jovens também são marcadas pela dependência de programas sociais, revelando um contexto de desigualdade social estrutural.

Essa configuração familiar não é fruto de escolhas individuais, mas da inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, desvalorizado, caracterizado por ocupações precárias, baixos salários e redução de direitos. Trata-se, portanto, de um problema estrutural: são políticas focalizadas e de baixo valor monetário, insuficientes para enfrentar as desigualdades que têm origem nas condições históricas da formação social e econômica do país.

Na prática, o benefício funciona como uma poupança futura, voltada à conclusão do ensino médio, alinhado à lógica de incentivo ao investimento/empreendedorismo, não à garantia de permanência escolar no presente. Essa perspectiva reforça a individualização de problemas que são estruturados pelo modo de produção capitalista, ao atribuir ao jovem a responsabilidade por seu próprio “sucesso” ou “fracasso”, ignorando as condições materiais concretas de vida, a precariedade do mercado de trabalho e as limitações acerca do acesso à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além do BM e do FMI, relatórios publicados por instituições das Nações Unidas, como FAO, IFAD, UNICEF, WFP e WHO (2023), apontam soluções para o aumento da pobreza. De acordo com o BM seria necessário reformas nas políticas públicas, priorizando a transferência de renda e investimentos em educação, pesquisa e infraestrutura. No mesmo bojo, os economistas da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), em consonância com o BM, consideram que investir em educação possibilita o acesso a melhores oportunidades de emprego (Cruz; Oliveira, 2024).

Os relatórios produzidos pelos organismos internacionais culpabilizam a classe trabalhadora por sua condição de vida, individualizam o problema e naturalizam os efeitos do capitalismo, “Em regra geral apostam no empreendedorismo e na qualificação, por meio da ampliação de políticas educacionais para inserção no mercado de trabalho” (Cruz; Oliveira, 2024).

Portanto, ao estabelecer o Programa Pé-de-Meia como um dos pilares para redução da desigualdade, o governo sinaliza novamente sua postura alinhada às recomendações dos organismos internacionais, que priorizam programas de transferência de renda e políticas voltadas para o aumento da capacidade produtiva dos indivíduos, com incentivo à formação de capital humano. Dessa forma, o governo desconsidera as particularidades da formação social brasileira, sendo um país de capitalismo dependente e subordinado,

(...) para estes nunca houve políticas de distribuição ou redistribuição da renda, implicando em altos índices de pobreza extrema e pobreza, além de um quadro de insegurança alimentar em patamares mais elevados que nos países de capitalismo central condenando milhares de pessoas a sucumbirem às políticas despóticas impostas pelas agências internacionais em nome dos interesses do grande capital (Cruz; Oliveira, 2024, p. 15).

Nesse contexto, entendemos que o Programa Pé-de-Meia entra nesse bojo, e está em consonância com organismos internacionais como o Banco Mundial. Estes que sinalizam a educação apenas como forma de obtenção de capital humano e desconsideram sua capacidade de transformação social, ampla e emancipadora. Contudo, assim como afirma Mészáros (2008), a educação não é mercadoria e não deve apenas preparar o indivíduo para o trabalho, ela é necessária para a vida, e possui um caráter criativo e humano, caracterizando uma atividade de autorrealização.

Ademais, acerca do Programa Pé-de-Meia, ele se baseia na Teoria do Capital Humano, usa condicionais e metas para moldar o comportamento do indivíduo na escola e vincula

o investimento público à formação de um contingente de trabalhadores com escolaridade compatível às demandas do mercado. Ele oferece incentivo financeiro condicionado à frequência e à aprovação do estudante no ensino médio, buscando garantir que os jovens permaneçam na escola, aumentando sua chance de inserção no mercado de trabalho. Sendo assim, o Pé-de-Meia não é apenas uma política social, mas uma política de qualificação da força de trabalho, estimulando a formação de trabalhadores mais produtivos, beneficiando a economia nacional.

Nesse sentido, a Teoria do Capital Humano constitui uma base fundamental para a perpetuação da lógica estabelecida pelo capital, segundo a qual o investimento no indivíduo é apresentado como necessário e benéfico, uma vez que ampliaria sua produtividade e, conseqüentemente, suas chances de inserção no mercado de trabalho e de ascensão social. No entanto, essa concepção desconsidera as determinações estruturais do mercado de trabalho, uma vez que a qualificação, por si só, não garante a obtenção de emprego. Trata-se de um discurso que reforça a individualização das expressões da questão social, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por sua inserção produtiva ou pela condição de desemprego, ao mesmo tempo em que isenta o Estado de suas responsabilidades. Nesse contexto, consolida-se um Estado mínimo no que se refere à garantia de direitos sociais e máximo no atendimento às exigências do capital, operando por meio de políticas compensatórias e de controle da pobreza.

Esse conjunto de transformações ocorre em razão da posição do Brasil enquanto país periférico na divisão internacional do trabalho, submetido às demandas de organismos como o Banco Mundial, especialmente em função dos empréstimos contraídos que caracterizam-se na dívida externa, essa que finalizou outubro na marca de R\$305,06 bilhões (US\$56,66 bilhões) (Brasil, 2025j). O Brasil configura-se como um país satélite, cuja organização econômica e social é orientada para atender às necessidades externas, realidade compartilhada por outros países periféricos e da América Latina. Essa contradição se expressa, por exemplo, na formação da força de trabalho voltada para suprir demandas do mercado internacional, assim como a centralidade do agronegócio, e da produção de soja, que é majoritariamente destinada à exportação.

No que se refere à conformação do trabalho no Brasil, esse processo está historicamente vinculado à colonização e à posterior não inclusão da população negra no mercado de trabalho formal, resultando em sua marginalização. É nesse contexto que se identifica o público majoritariamente atendido por programas como o Pé-de-Meia e outras

políticas de emprego e renda e de qualificação: jovens, negros e pardos, residentes nas periferias, com menor acesso à educação e ao trabalho formal.

Nesse bojo, as transformações no mundo do trabalho ocorreram sempre em consonância com as necessidades do modo de produção capitalista. Se anteriormente essas mudanças se davam por meio da coerção, atualmente ocorrem pelo consenso, necessário para a manutenção da vida material e do padrão de consumo. O salário, nesse sentido, não se destina apenas à subsistência, mas também ao consumo, elemento indispensável à reprodução do capitalismo.

A educação também se submete a essa lógica. A partir da década de 1990, tornou-se evidente a incapacidade do mercado em absorver toda a força de trabalho disponível, condição necessária à manutenção do exército industrial de reserva, fundamental para a regulação salarial. Contudo, ao invés de reconhecer esse fenômeno estrutural, construiu-se o discurso de que o desemprego seria resultado da falta de qualificação individual.

Nesse contexto, proliferam políticas e programas de qualificação profissional, que operam de forma semelhante às políticas de emprego e renda: focalizadas, mínimas e condicionantes, destinadas principalmente à população periférica, pobre e negra. Essas políticas têm como objetivo adequar a força de trabalho às exigências do mercado e regular o desemprego, uma vez que os indivíduos em processo de qualificação deixam de compor temporariamente as estatísticas oficiais de desemprego, como observamos a taxa de desocupação, que encerrou o trimestre de novembro de 2025 em 5,2% da força de trabalho do país, a menos já registrada pela série histórica.

Articulado a esse processo, consolida-se o discurso do empreendedorismo como alternativa ao desemprego, sustentado pela ideia de que a ausência de um vínculo formal de trabalho não constitui um problema, uma vez que o indivíduo poderia tornar-se “patrão de si mesmo”, supostamente dotado de autonomia e liberdade. Tal narrativa contribui, mais uma vez, para a transferência da responsabilidade do Estado para o indivíduo e para a naturalização da precarização do trabalho.

Essa dinâmica se expressa no elevado contingente de trabalhadores em situação informal. Ainda que a taxa de informalidade tenha apresentado leve redução, passando de 38,8% da população ocupada, o que correspondia a 39,5 milhões de pessoas em novembro de 2024, para 37,7%, ou 38,8 milhões de trabalhadores informais, no mesmo período de 2025, tais dados não indicam uma superação da precariedade do mercado de trabalho. Mesmo com o aumento do número de trabalhadores com carteira assinada, que alcançou 39,4 milhões, representando uma alta de 2,6% no ano, essas mudanças não podem ser analisadas de forma

isolada, uma vez que se mantêm as bases estruturais de um mercado de trabalho marcado pela instabilidade e pela precarização.

Em síntese, embora a queda na taxa de desemprego possa sugerir uma melhora nas condições do mercado de trabalho, essa leitura exige cautela. Já que desconsidera, por exemplo, o aumento da informalidade e do subemprego. Além disso, parte significativa da população economicamente ativa é considerada fora da força de trabalho. Outro aspecto ignorado é o avanço da precarização do trabalho, que força milhares de brasileiros, principalmente jovens, a recorrer ao empreendedorismo por necessidade, muitas vezes em condições instáveis e sem proteção social.

Além disso, tais políticas incorporam o empreendedorismo como principal estratégia de saída, reforçando a lógica da responsabilização individual e contribuindo para o enfraquecimento da proteção social garantida pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Direitos como férias, décimo terceiro salário e estabilidade são deslegitimados em favor da ideia de autonomia, o que intensifica a precarização e reduz a atuação do Estado na proteção do trabalhador. Dessa forma, é necessário considerar que o mercado de trabalho atual é caracterizado pelo aumento da precarização, da informalidade, da terceirização e dos contratos temporários, pela diminuição dos direitos, pelo afastamento dos trabalhadores da proteção previdenciária e pelo estímulo ao empreendedorismo. Paralelamente, observam-se as contrarreformas trabalhista e previdenciária que aprofundam a retirada de direitos e ampliam a desproteção social ao longo de todo o ciclo de vida. Essas reformas e políticas são amplamente demandadas pelo capital internacional, que busca reduzir direitos, ampliar privatizações e intensificar a exploração da força de trabalho.

A política educacional segue a mesma lógica das demais políticas sociais: altera-se a nomenclatura, mas mantém-se o objetivo de ofertar o mínimo ao mais pobre entre os pobres, sem promover mudanças estruturais nas desigualdades historicamente constituídas na formação social brasileira. Essa lógica se expressa na precariedade das escolas públicas, especialmente nas periferias, marcadas pela ausência de infraestrutura adequada, pela baixa qualidade do ensino e pela insuficiência de investimentos.

A baixa prioridade atribuída à educação também se evidencia na análise dos investimentos públicos. Em 2024, foram destinados à educação básica R\$60,33 bilhões, valor superior ao de 2023, que foi de R\$58,79 bilhões, mas ainda insuficiente para enfrentar os desafios estruturais do setor. Além disso, o Estado brasileiro não cumpriu a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (2014–2024), que previa o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação, mantendo o patamar em torno de apenas 5% do PIB. Esse

percentual revela-se ainda mais reduzido quando comparado à dívida bruta do Governo Geral, que alcançou 79% do PIB em novembro de 2025, evidenciando as prioridades do fundo público e a centralidade do ajuste fiscal em detrimento do investimento social.

É nesse contexto que se insere o Programa Pé-de-Meia, que conforme evidenciado ao longo desta pesquisa, não alcança os objetivos a que se propõe, uma vez que não promoveu a redução significativa da desigualdade social nem da evasão escolar. A necessidade de inserção precoce no trabalho permanece, e o valor de R\$200,00 mensais, com a possibilidade de saque de R\$3.000,00 apenas ao final do terceiro ano letivo, não garante condições reais de permanência escolar. O programa opera, portanto, como uma medida de caráter paliativo, incapaz de enfrentar as determinações estruturais da evasão escolar e da desigualdade social.

Esse impacto é ainda mais relevante quando se considera que cerca de 65% dos alunos matriculados na rede federal são de famílias que possuem renda, por pessoa, de até meio salário mínimo. Nesse contexto, o valor recebido atua como um atrativo imediato, não por representar uma transformação estrutural na vida dos jovens, mas por funcionar como uma espécie de “prêmio” pela permanência na escola (EPSJV/Fiocruz, 2024) Pautando a educação na lógica da compensação financeira como motivador.

Por outro lado, a partir do ponto de vista mais crítico, os valores oferecidos não são suficientes para modificar efetivamente a realidade dos jovens que abandonam os estudos por questões financeiras. Além disso, há quem defenda que os recursos investidos poderiam ser direcionados à melhoria da infraestrutura escolar, à valorização docente e à construção de uma política pública mais universalista e estruturante. Sendo assim, o programa, não enfrenta as fragilidades do sistema educacional brasileiro, como a precariedade do ensino e a pressão por aprovação, que nem sempre é acompanhada de aprendizagem. Também se aponta a necessidade de articular o programa com outras políticas sociais, que deem suporte mais amplo aos jovens em vulnerabilidade (EPSJV/Fiocruz, 2024).

O Programa Pé-de-Meia se insere no paradigma neoliberal de individualização dos problemas. A partir do momento em que o benefício é condicionado a frequência escolar e à aprovação, ele premia comportamentos considerados desejáveis dentro da lógica do capital humano, reforçando a ideia de que a permanência escolar, depende apenas da responsabilidade individual do sujeito. Além disso, a poupança vinculada ao desempenho escolar é um incentivador financeiro que mobiliza o jovem a gerir sua trajetória como empreendedor de si mesmo. Nesse sentido, o programa não enfrenta as causas estruturais da evasão escolar, mas desloca a responsabilidade do “fracasso” ou “sucesso” para o próprio indivíduo.

Além disso, observa-se o estímulo ao empreendedorismo no próprio discurso oficial do programa, que orienta os jovens a economizar e evitar gastos considerados supérfluos, ignorando o fato de que o valor concedido é insuficiente para suprir necessidades básicas. O montante acumulado ao final do ensino médio é apresentado como incentivo para a abertura do próprio negócio, reforçando a lógica da responsabilização individual.

Ao final, o Pé-de-Meia não cumpre seus objetivos centrais: de redução da desigualdade social e evasão escolar. O índice de Gini finalizou o segundo trimestre de 2025 em 0,514, evidenciando a manutenção de um patamar elevado de concentração de renda, indicando que não houve redução significativa da desigualdade social. Acerca da evasão escolar, no ensino médio em 2023 a taxa foi de 5,9%, sendo a etapa com maior índice, cerca de 9,1 milhões de jovens entre 15 e 29 anos fora da escola sem ter completado a educação básica. Em 2024, 8,7 milhões de jovens nessa faixa etária não haviam concluído o ensino médio. Não há dados oficiais de evasão referente a 2025 divulgados, uma vez que estes são produzidos com defasagem.

Sendo assim, o Programa funciona, sobretudo, como instrumento de regulação da pobreza, controle dos indivíduos e adequação da juventude periférica às exigências do mercado de trabalho, sem tensionar as bases estruturais do capital que produzem a desigualdade social no Brasil. Revelando-se limitado na sua capacidade de promover justiça social.

Portanto, enquanto inserida no modo de produção capitalista, a educação tende a responder prioritariamente às necessidades do capital. Trata-se de uma educação funcional à reprodução das desigualdades, sendo instrumental, voltada para competências mínimas; orientada pela lógica da empregabilidade, e não pela formação humana integral; pensada para adequar a juventude pobre ao mercado de trabalho precarizado; e organizada a partir da Teoria do Capital Humano, que reduz a educação a investimento individual. Sua organização, seus objetivos e seus conteúdos são condicionados pelas exigências do capitalismo, o que limita a possibilidade de uma formação voltada para além da adaptação ao mercado de trabalho e da reprodução das relações sociais existentes.

Logo, a educação está a serviço do capital nacional e internacional, das exigências dos organismos internacionais, como o BM e manutenção de um mercado de trabalho formal, flexível e precarizado. Essa educação está voltada à funcionalização da classe trabalhadora dentro de uma ordem social desigual. Nesse sentido, o Pé-de-Meia não rompe com essa lógica, mas administra a permanência escolar, sem transformar as condições materiais de existência, atuando como política compensatória, e não estruturante.

Mészáros (2008) compreende que, no capitalismo, não é possível realizar mudanças profundas na educação, uma vez que ela reflete as determinações do modo de produção. Assim, as reformas educacionais, quando existem, limitam-se a ajustes superficiais, sempre condicionados pelos interesses do capital e sem alterar a estrutura. Corroborando a perspectiva de Mészáros, compreendemos que a educação, inserida no modo de produção capitalista sempre será subordinada às demandas do mercado, e programas como o Pé-de-Meia tendem a se repetir historicamente, sem promover alterações substantivas na realidade da juventude trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 131-143, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/Qg56GTLRdtwSxvWppDTGWnz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.
- ABREU, Ricardo José Reis de. **O sujeito discursivo empreendedor de si e a teoria do capital humano no contexto da escola pública contemporânea**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Dossiê: reformas conservadores e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16 ed., 5. reimp. São Paulo: Cortez Editorial, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da Servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: <https://nestpoa.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/09/ra-ps.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- ANTUNES, A. Pé de meia e o desafio da evasão na educação profissional. **Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 13 nov. 2024. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/pe-de-meia-e-o-desafio-da-evasao-na-educacao-profissional>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- ARAUJO, C. Sindicalistas pressionam Lula por “revogação” de reformas que flexibilizam direitos trabalhistas. **Brasil de Fato**, Brasília, 15 ago. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/08/15/sindicalistas-pressionam-lula-por-revogacao-de-reformas-que-flexibilizam-direitos-trabalhistas/>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- ARAUJO, M. Desemprego cai, Bolsa Família cresce: entenda o que está por trás do fenômeno. **CNN Brasil**, 09 set. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/desemprego-cai-bolsa-familia-cresce-entenda-o-que-esta-por-tras-do-fenomeno/>. Acesso em: 12 jul. 2025.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 321-338, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. Histórico: meta de inflação vs. inflação efetiva. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/historicometas>. Acesso em: 24

nov. 2025.

BANCO MUNDIAL. O Desenvolvimento e a Próxima Geração. Washington, D.C. 2007.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington, D.C. 1996.

BANCO MUNDIAL. Relatório anual 2018. Washington, D.C. 2018.

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Washington, D.C. 2017.

BELLO, L. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE**, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BOEHM, C. Menos da metade das escolas públicas está ligada à rede de esgoto. **Agência Brasil**, São Paulo, 25 set. 2025a. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-09/menos-da-metade-das-escolas-publicas-esta-ligada-rede-de-esgoto>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BOWLES, Samuel; GINTES, Herbert. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.1, p.93-107, 1990. Disponível em: <https://fritznalphonse.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/bowles-e-ginits-a-educacao-como-campo-de-contradicao.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Novo PAC: desenvolvimento e sustentabilidade**. Brasília: Casa Civil, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/novopac/educacao-ciencia-e-tecnologia/educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Salário parlamentar e desconto por faltas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/salario-de-deputados>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Perguntas Frequentes: Pé-de-Meia**. Controladoria-Geral da União, Brasília. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/pe-de-meia>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Ensino Médio: Matrículas em educação profissional e tecnológica avançam**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/ensino-medio-matriculas-em-educacao-profissional-e-tecnologica-avancam>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura e Pecuária. **Governo Federal anuncia R\$ 546,6 bilhões em investimentos para impulsionar cadeias agroindustriais sustentáveis.** Brasília: Ministério da Agricultura e Pecuária, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/2024/governo-federal-anuncia-r-546-6-bilhoes-em-investimentos-para-impulsionar-cadeias-agroindustriais-sustentaveis>. Acesso em: 22. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura e Pecuária. **Governo Federal lança Plano Safra 2025/2026 com R\$ 516,2 bilhões para impulsionar o agro brasileiro.** Brasília: Ministério da Agricultura e Pecuária, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-lanca-plano-safra-2025-2026-com-r-516-2-bilhoes-para-impulsionar-o-agro-brasileiro>

BRASIL. Ministério da Educação. **Assinado decreto que instituiu Nova Política de EaD.** Brasília: Ministério da Educação, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/maio/assinado-decreto-que-institui-a-nova-politica-de-ead>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Demanda por Qualificação Profissional.** Brasília: Ministério da Educação, 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/juros-por-educacao/edital-demanda-por-qualificacao-profissional>. Acesso em: 22. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/280>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **IBGE: desemprego no trimestre encerrado em novembro é de 5,2%, o menor já registrado.** Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/12/taxa-de-desemprego-no-trimestre-encerrado-em-novembro-e-de-5-2-a-menor-ja-registrada>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Juros por Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/juros-por-educacao>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC realiza seminário sobre o programa Juros por Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2025d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/agosto/mec-realiza-seminario-sobre-programa-juros-por-educacao>. Acesso em: 22. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia.** Brasília: Ministério da Educação, 2025e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 10 jul. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia: alunos recebem orientações sobre como investir.** Brasília: Ministério da Educação, 2025f. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/pe-de-meia-alunos-recebem-orientacoes-sobre-como-investir>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia**: governo inclui Tesouro Direto nas opções de investimento. Brasília: Ministério da Educação, 2025g. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/pe-de-meia-governo-inclui-tesouro-direto-nas-opcoes-de-investimento>. Acesso em: 22. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia**: perguntas frequentes. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/pe-de-meia-governo-inclui-tesouro-direto-nas-opcoes-de-investimento>. Acesso em: 22. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia Licenciaturas**. Brasília: Ministério da Educação, 2025h. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/pe-de-meia-governo-inclui-tesouro-direto-nas-opcoes-de-investimento>. Acesso em: 22. nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pé-de-Meia na Escola**, Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia/documentos/rumocerto_naescola.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec**. Brasília: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec/o-que-e>. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rumo Certo**. Brasília: Ministério da Educação, 2025i. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia/rumo-certo>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Dívida Pública Federal encerra outubro de 2025 em R\$8,253 trilhões, aponta o Tesouro Nacional**. Brasília: Ministério da Fazenda, 2025j. Disponível em: <https://www.gov.br/fazenda/pt-br/assuntos/noticias/2025/novembro/divida-publica-federal-encerra-outubro-de-2025-em-r-8-253-trilhoes-aponta-o-tesouro-nacional>. Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Jovens ganham espaço no mercado de trabalho e impulsionam queda no desemprego e informalidade**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2025/abril/jovens-ganham-e-spaco-no-mercado-de-trabalho-e-impulsionam-queda-no-desemprego-e-na-informalidade>. Acesso em: 07 ago. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Luiz Marinho**: “Atualizar a capacitação e qualificação proporciona ao jovem boas oportunidades no mercado de trabalho”. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2023/novembro/luiz-marinho-201atualizar-a-capacitacao-e-qualificacao-proporciona-ao-jovem-boas-oportunidades-no-mercado-de-trabalho201d>. Acesso em: 26 jun. 2025

BRASIL. Planalto. **Governo instala Qualifica-PAC para formar mão de obra e acelerar Novo PAC.** Brasília: Planalto, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/vice-presidencia/central-de-conteudo/noticias/governo-instala-qualifica-pac-para-formar-mao-de-obra-e-acelerar-novo-pac>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Planalto. **Presidente Lula institui Pacto Nacional pela Inclusão Produtiva das Juventudes.** Brasília: Planalto, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/12/presidente-lula-instiui-pacto-nacional-pela-inclusao-produtiva-das-juventudes>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Média de desemprego em 2024 é a menor já registrada: 6,6%.** Brasília: Secretaria de Comunicação Social, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/emprego-media-de-desemprego-em-2024-e-a-menor-ja-registrada-6-6>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Pedaladas Fiscais.** Brasília: Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>. Acesso em: 15 maio 2023

BRASIL. Senado Federal. **Brasil tem 5 mil crianças e adolescentes assassinados por ano, aponta debate.** Senado Federal, Brasília, 23 ago. 2024, Senado Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/23/brasil-tem-5-mil-criancas-e-adolescentes-assassinados-por-ano-aponta-debate>. Acesso em: 14 jul. 2025.

CAFARDO, R; CASTRO, G. Governo atual é o que mais cortou em recursos de Educação e Ciência. **Estadão Conteúdo**, São Paulo, 09 Dez. 2022. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2022/12/09/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.htm>. Acesso em: 04 ago. 2025.

CARRANÇA, T. Os dados que revelam o abismo entre ricos e pobres e brancos e negros no ensino médio do Brasil. **BBC news Brasil**, São Paulo, 17 maio 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cjd04gj09d5o>. Acesso em: 02 dez. 2025.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 58, p. 209-244, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/5RdsYXhHB4t6dhhYbBDzHyc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

CARVALHO, S. Retrato dos rendimentos do trabalho: resultados do PNAD Contínua do terceiro trimestre de 2025. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, 02 dez. 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/index.php/tag/desigualdade-de-renda/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos *et al.* A base nacional comum curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento - Revista de educação**, Niterói, n. 10, p. 91-120,

2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32665/18806>. Acesso em: 19 maio 2025.

CRISPI, P. Ciclo de exclusão: jovens saem da escola para trabalhar em subempregos. **Correio Braziliense**, Brasília, 4. Mar. 2024. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2024/03/6821337-ciclo-de-exclusao-jovens-saem-da-escola-para-trabalhar-em-subempregos.html>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CRUZ, Caio de Alcântara Gomes da; OLIVEIRA, Ednéia Alves de. Acumulação capitalista e desigualdade social: o despotismo do capital. **Oikos: Família e Sociedade em debate**, Viçosa, v. 35, n. 3, p. 01-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/18575/10928>. Acesso em: 04 ago. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

DAVIES, Nicholas. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 245-252 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cr8dZSx55W3V6jF3X39GWZv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

DÍVIDA externa bruta é estimada em US\$364,718 bilhões em abril, calcula BC. **Uol**, Brasília, 26 maio 2025a. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2025/05/26/divida-externa-bruta-e-estimada-em-us-364718-bilhoes-em-abril-calcula-bc.htm>. Acesso em: 12 jul. 2025

DIRETRIZES para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil, 2023-2026, **Carta Capital**, ago. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2022/09/lula.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025

ENDIVIDAMENTO das famílias atinge recorde histórico pelo 3º mês seguido. **Uol**, São Paulo, 04 nov. 2025b. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2025/11/04/endividamento-das-familias-atinge-recorde-historico-pelo-3-mes-seguido.htm>. Acesso em: 07 ago. 2025.

FARAGE, E. Contrarreforma da educação superior: aproximações ao balão de ensaio do período pandêmico. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 383-407, 2021. Disponível

em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35253/23535>. Acesso em: 20 maio 2025.

FARAGE, E; DA COSTA, A; DA SILVA, L. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, 226–257, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43757>. Acesso em: 06 jul. 2025.

FERNANDES, Florestan. **A revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica**. 5 ed., 2. reimp. São Paulo: Editora Globo, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima; SANTOS, Erick Wesley Morais. O Trabalho docente no Novo Ensino Médio: entre velhas e novas contradições. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 51, p. 1-25, maio/ago. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/65554/39883>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A educação profissional no planejamento plurianual do governo FHC**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; SANDRI, Simoni; GUERRA, Dhyovana. O projeto do capital humano do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe: aprendizagem e avaliação educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3W6sCw9Z5ct9QTnNLrnqtfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2025.

FREIRE, T. Índice de Gini: desigualdade em metrópoles tem menor nível histórico. **Agência Brasil**, Brasília, 06 out. 2025b. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-10/indice-de-gini-desigualdade-em-metropoles-tem-menor-nivel-historico>. Acesso em: 02 dez. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo : Cortez, 2010. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/produtividade-da-escola-improdutiva-a-89230-1.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 20, p. 1-24, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/59644/34773>. Acesso em: 17. nov. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93- 130, 2003. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p.9-49.

GOVERNO atende TCU e propõe corte de R\$686 mi para inserir Pé-de-Meia no Orçamento. **Estadão**, Brasília, 25 jun. 2025c. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2025/06/25/governo-atende-tcu-e-propoe-corte-de-r-686-mi-para-inserir-pe-de-meia-no-orcamento.htm>. Acesso em: 04 dez. 2025.

GOVERNO atual é o que mais cortou em recursos de Educação e Ciência. **Estadão Conteúdo**, 09 dez. 2022. Disponível em: <https://exame.com/brasil/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

GOVERNO destina R\$1 bilhão ao Pé-de-Meia em 2025, mas valor é apenas 8% do gasto anual previsto pelo programa. **Inesc**, 29 abr. 2025. Disponível em: <https://inesc.org.br/governo-destina-r-1-bilhao-ao-pe-de-meia-em-2025-mas-valor-e-apenas-8-do-gasto-anual-previsto-pelo-programa/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

GOVERNO pagou quase 1,5 trilhão em auxílios sociais desde a pandemia. **CNN Brasil**, 03 nov. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/macroeconomia/governo-pagou-quase-r-15-trilhao-em-auxilios-sociais-desde-a-pandemia/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBGE. Desemprego. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 17 jul. 2025.

IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência IBGE**, Brasília, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 16 jul. 2025.

IBGE. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/2828>

6-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar. Acesso em: 16 jul. 2025.

IBGE. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. **Agência IBGE**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 10 jul. 2025.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LMDCRm4wrJPrZBbWCNtM3pj/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2025.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **Revista Paradigma**, v. XLIV, p. 34-60, 2023. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1495/1320>. Acesso em: 06 jul. 2025.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, São Paulo, ed. 03, p. 19-30, 1999. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/revista/educacao-34/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 513-524, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/wdxjJZtCZXFCvpKPVQ7RgQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.

LIMA, Kátia Regina de Souza; SOUSA, Adrianycy A. Silva de; MARTINS, Livia Prestes Lima. Ensino remoto emergencial e intensificação do trabalho docente. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 554-573, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35244/23595>. Acesso em: 06 jul. 2025.

LULA se reúne com reitores para tratar de cortes nas universidades. **Poder 360**, 26 maio 2025. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poder-educacao/lula-se-reune-com-reitores-para-tratar-de-cortes-nas-universidades/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARQUES, Maria Alice de Freitas. Políticas Educacionais nos Governos Lula e Dilma: Impactos na Expansão do Ensino Superior e Profissional. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 12, n. 41, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1249>. Acesso em: 15 maio 2025.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MERLINO, T. “O agronegócio é o principal inimigo do Brasil”. **O joio e o trigo**, 17 set. 2024. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2024/09/o-agronegocio-e-o-principal-inimigo-do-brasil/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

METODOLOGIA da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos - Janeiro de 2016. **DIEESE**, São Paulo. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica2016.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025

MILITÃO, E. Governo Lula saca R\$3 bilhões de outro fundo para manter o Pé-de-Meia. **Uol**, Brasília, 02 jul. 2025. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2025/07/02/governo-lula-saca-r-3-bilhoes-de-outro-fundo-para-manter-o-pe-de-meia.htm>. Acesso em: 07 ago. 2025.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 44.476, de 06 de Março de 2007**. Inclui o programa Poupança Jovem. Assembléia Legislativa de Minas Gerais [2007]. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/DEC/44476/2007/>. Acesso em: 17 jul. 2025

MORGAN, Karine Vichiect. **Um Itaú de vantagens feito pra você?** A ação da Fundação Itaú Social na educação pública brasileira. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2025.

MOURA, B. Taxa de desemprego em agosto fica 5,6% e repete recorde de mínima. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 30 set. 2025c. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-09/taxa-de-desemprego-em-agosto-fica-em-56-e-repete-recorde-de-minima>. Acesso em: 04 dez. 2025.

Neto, Reynaldo Zorzi. O governo Lula e o ensino à distância (EAD). **Caderno PROMUSPP**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: <https://cadpromuspp.each.webhostusp.sti.usp.br/V3n1/pdf/4.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2025.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/2022-1/disciplinas/servico-social-2/exto-3/Ditadura%20e%20Servico%20Social%20-2017.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

NETTO, José Paulo. As condições histórico-sociais da emergência do Serviço Social. *In*: NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-81.

NUNES, J. Desemprego entre jovens é mais que o dobro da taxa de grupo mais velho, aponta pesquisa. **G1**, São Paulo, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/04/11/desemprego-entre-jovens-no-brasil-e-mais-que-o-dobro-da-taxa-de-grupo-mais-velho-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2025.

NUNES, J. Desemprego fica estável e atinge 6,6% no trimestre terminado em Abril, diz IBGE; CLT bate recorde. **G1**, São Paulo, 19 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2025/05/29/desemprego-fica-em-66percent-no-trimestre-terminado-em-abril-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2025.

NUNES, J. PIB no ano do menor desemprego: entenda os impactos de um resultado puxado pelo consumo. **G1**, São Paulo, 06 mar. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2025/03/06/pib-no-ano-do-menor-desemprego-entenda-os-impactos-de-um-resultado-puxado-pelo-consumo.ghtml>. Acesso em: 02 dez. 2025.

NUNES, J. “Se tudo der errado, viro CLT”: o que está por trás da aversão dos jovens ao trabalho com carteira assinada. **G1**, São Paulo, 24 maio 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/05/24/medo-jovens-clt-o-que-esta-por-tras.ghtml>. Acesso em: 04 dez. 2025.

NUNES, J. Veja as profissões com os piores salários do Brasil; professor de pré-escola lidera a lista. **G1**, São Paulo, 17 out. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/10/17/veja-as-profissoes-com-os-piores-salarios-no-brasil-professor-de-pre-escola-lidera-a-lista.ghtml>. Acesso em: 09 nov. 2025.

ODARA, N. Quais as ameaças da lei da terceirização? **Brasil de Fato**, Brasília, 04 jul. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/podcast/fala-ai/2017/07/04/quais-sao-as-ameacas-da-lei-da-terceirizacao/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de. **A política de emprego e renda no Brasil**: de Getúlio Vargas a Jair Bolsonaro. 1. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/17365/6/ApoliticaDeEmpregoERendaNoBrasilDeGetulioVargasJairBolsonaro.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de. A política de emprego no Brasil: o caminho da flexinsegurança. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/QWG6ZhVGn5swT6SygxGxhkK/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2025.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de *et al.* Políticas de emprego e renda no governo Bolsonaro: (2019-2022). **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, [S. l.], v. 22, n. 6, p. e4999, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n6-002. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/4999>. Acesso em: 04 ago. 2025.

PÉ-DE-MEIA faz crescer a procura por cursos de licenciatura. **Agência GOV**, 22 set. 2025. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202509/pe-de-meia-faz-crescer-procura-de-estudantes-por-cursos-de-licenciatura>. Acesso em: 04 dez. 2025.

PEDUZZI, P. Dívida do Governo Geral sobe para 79% do PIB em novembro. **Agência Brasil**, Brasília, 30 dez. 2025d. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-12/divida-do-governo-geral-sobe-para-79-do-pib-em-novembro>. Acesso em: 03 jan. 2025.

PEDUZZI, P. Juros do cartão de crédito sobem a 449,9% ao ano. **Agência Brasil**, 27 jun. 2025e. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-06/juros-do-cartao-de-credito-sobem-4499-ao-ano>. Acesso em: 03 jan. 2025

PENA, J; MORAIS, K. Governo Lula: Parceiro do agronegócio. **Sindicato dos Bancários de Brasília**, Brasília, 15 set. 2022. Disponível em: <https://bancariosdf.com.br/portal/governo-lula-parceiro-do-agronegocio-brasileiro/>. Acesso em: 07 ago. 2025.

PEREIRA, Jéssica Adrielle Tomaz. **Uma análise dos relatórios do Banco Mundial e a mercantilização da educação nos países periféricos em particular no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

PERES, M. O impacto da evasão escolar no mercado de trabalho brasileiro. **Exame**, 18 fev. 2025. Disponível em: <https://exame.com/bussola/o-impacto-da-evasao-escolar-no-mercado-de-trabalho-brasileiro/>. Acesso em: 04 dez. 2025.

PERES, Viviane Aparecida Pereira. FUNPRESP: a privatização da previdência social dos servidores públicos federais. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 27, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/PLRmyjjckWqbnZH3svZj7Mx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2025.

PESQUISA nacional da Cesta Básica de Alimentos: salário mínimo necessário. **DIEESE**, São Paulo. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2024>. Acesso em: 21 jul. 2025.

PIB do agronegócio registra crescimento de 6,49% no primeiro trimestre de 2025. **CNA Brasil**, 17 jun. 2025. Disponível em: <https://www.cnabrasil.org.br/publicacoes/pib-do-agronegocio-registra-crescimento-de-6-49-n-o-primeiro-trimestre-de-2025>. Acesso em: 24 nov. 2025.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudência. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de Agosto de 2016. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 19 maio 2025.

RECURSOS do FAT para qualificação profissional caíram 68,6% entre os governos FHC e Lula. **Extra**, 09 out. 2010. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/recursos-do-fat-para-qualificacao-profissional-cairam-686-entre-os-governos-fh-lula-40726.html>. Acesso em: 07 ago. 2025.

RIBEIRO, Rodrigo Fernandes; LARA, Ricardo. O endividamento da classe trabalhadora no Brasil e o capitalismo manipulatório. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 126, p. 340-359, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/By5gtMcMPFJ5V4qf5qKQrFw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18. Disponível em: <https://piapeprograd.paginas.ufsc.br/files/2020/07/Istv%C3%A1n-M%C3%A9sz%C3%A1ros-A-educa%C3%A7%C3%A3o-para-al%C3%A9m-do-capital.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SAIBA quanto ganha um juiz e como chegar ao cargo. **Escola Paulista de Direito**, São Paulo, 27 ago. 2025. Disponível em: <https://epd.edu.br/blog/saiba-quanto-ganha-um-juiz-e-como-chegar-ao-cargo/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/AUniversidadenoSeculoXXI_Boaventura-Naomar.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/zS5YP9GZGXRbFbzsfCV8Hcj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17. nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em: 06 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008a. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1674332/mod_resource/content/1/Escola%20e%20Democracia%20%28edi%C3%A7%C3%A3o%20comemorativa%29.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional no regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SCHULTZ, Theodore. **O Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010. Disponível em: <https://dagobah.com.br/wp-content/uploads/2024/11/SEN-Amartya-Desenvolvimento-como-liberdade.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n.31, p. 73-89, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cVhQhXmxJRptyk8jWsNGhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

SILVESTRE, P. Jovens rejeitam a CLT para abraçar ilusões digitais. **Estadão**, São Paulo, 10 jul. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/macaco-eletrico/jovens-rejeitam-a-clt-para-abracar-ilusoes-digitais/?srsltid=AfmBOore6bYWN9SFqmufCskYqUjswuJ5t1wDUA-QLKyzdkw8zhUOhize>. Acesso em: 02 dez. 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). Emenda Constitucional 95 aumenta precarização de campi afastados. **ANDES**, Brasília, 21 jun. 2018. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/emenda-constitucional-95-aumenta-precarizacao-de-campi-afastados1/page:7/sort:Conteudo.created/direction:desc>. Acesso em: 20 maio 2025.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). Governo amplia bloqueio orçamentário. Saúde e Educação estão entre as mais atingidas. **ANDES**, Brasília, 02 out. 2024. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/governo-amplia-bloqueio-orcamentario-saude-e-educacao-estao-entre-as-mais-atingidas1> Acesso em: 07 ago. 2025.

SORDI, Denise De; NETO, Wenceslau Gonçalves. A Educação nos Programas Sociais Brasileiros: pobreza e trabalho. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-22, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/ySK7PwxBPTdMqf47MgDyjMJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17. nov. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino médio**: contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o ensino médio brasileiro. Brasília: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-en-sino-medio.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2025.

TOKARNIA, M. Três em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, indica estudo. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 05 maio 2025f. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-05/tres-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-0>. Acesso em: 26 nov. 2025.

TOLEDO, J. FHC investe menos em educação e saúde. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/3/16/brasil/14.html>. Acesso em: 07 ago. 2025.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME) Governo Lula investiu menos em educação que seu antecessor. **UNDIME**, 29 jan. 2009. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/governo-lula-investiu-menos-em-educacao-que-seu-antecessor>. Acesso em: 10 ago. 2025.