



# Somos o futuro do Brasil? O Programa Pé-de-Meia e a Agenda 2030 da ONU

Are we the future of Brazil? The Pé-de-Meia Program  
and the UN 2030 agenda

Eduardo Cechin da Silva\*  

Rosilaine Coradini Guilherme\*\*  

**Resumo:** Este estudo parte da realidade brasileira sem, contudo, eximir-se de pontuar as determinações impostas sob a influência do capital e de organismos internacionais. Tal lógica atribui as causas da pobreza e da miséria a razões que culpabilizam o sujeito, como o déficit educacional ou profissional. Com isto, o presente texto objetiva caracterizar o Programa Federal Pé-de-Meia enquanto incentivo financeiro-educacional, a fim de relacioná-lo à Agenda 2030 da ONU. Para tanto, respalda-se no método materialista histórico-dialético, mediante pesquisa exploratória sustentada em fontes documentais, além de articulação de fundamentação teórica pertinente e indicadores sociais. Em resposta ao objetivo e ao título do artigo, evidenciou-se que o receituário neoliberal, contido em programas sociais, como o Pé-de-Meia e nas propostas da ONU, colide com um futuro baseado na emancipação humana. Logo, perpetua-se a ideia de que a juventude é o futuro do país, sem considerar qual é a destinação para esse futuro onírico.

**Palavras-chaves:** Pobreza; Educação; Proteção social; Programa Pé-de-Meia; Agenda 2030.

**Abstract:** This study departs from the Brazilian reality without exempting itself from pointing out the imposed determinations under the influence of capital and international organizations. This logic attributes the causes of poverty and misery to reasons that blame the subject, such as educational or professional deficits. Therefore, this text aims to characterize the Federal Pé-de-Meia Program as a financial-educational incentive, in order to relate it to the UN's 2030 Agenda. To this end, it is based on dialectical and historical materialism, through exploratory research supported by documentary sources, as well as articulating theoretical foundations and social indicators. In response to the article's objective and title, it became apparent that the neoliberal prescription, contained in social programs such as Pé-de-Meia and in the UN's proposals, clashes with a future based on human emancipation. Thus, the idea that young people are the future of the country perpetuates itself, without considering the destination of this oneiric future.

**Keywords:** Poverty; Education; Social protection; Pé-de-Meia Program; Agenda 2030.

\* Universidade Federal do Pampa. E-mail: eduardocechin424@gmail.com

\*\* Universidade Federal do Pampa. E-mail: rosilaineguilherme@yahoo.com.br

## Introdução

O Brasil, maior país da América Latina, tem sido palco de constantes retrocessos no campo das políticas sociais, resultante das medidas protagonizadas por governos conservadores que se encontram alinhados às demandas do grande capital. Na área educacional, isso se manifestou com a contrarreforma do ensino médio, mediante Lei Federal nº 13.415/2017, sancionada no governo de Michel Temer (2016-2019), a fim de atender o interesse empresarial na criação de força de trabalho com baixo custo, camuflada pela falácia do empreendedorismo e da autonomia estudantil. Dessa forma, houve a ampliação das desigualdades no país, refletida nas situações desencadeadas pela concepção de educação que passa a privilegiar a formação de recursos humanos com foco na educação técnica e profissional, em detrimento do acesso a conhecimentos críticos contribuidores à formação humana.

Especificamente em 2024, no terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é lançada uma nova política vinculada ao ensino médio: o Programa Pé-de-Meia. Frente a esse contexto, o presente estudo objetiva caracterizar o programa federal Pé-de-Meia enquanto incentivo financeiro-educacional, a fim de relacioná-lo com a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) – documento do qual o Brasil é signatário. Por consequência, vislumbra-se um tema cientificamente incipiente, considerando o marco inaugural do Programa Pé-de-Meia, instituído recentemente pela Lei nº 14.818/2024, além de considerar a articulação com a Agenda, ainda em vigor, prescrita pela ONU.

Em termos metodológicos, sob o suporte do método materialista histórico-dialético, este estudo exploratório ocorreu por meio de pesquisa documental, mediante um enfoque qualitativo, envolvendo legislações, bem como publicações disponíveis em sites governamentais. O método de análise da realidade, aqui adotado, é denominado como materialista histórico-dialético, o qual pressupõe a articulação de “três categorias nucleares – totalidade, contradição e mediação” (Netto, 2009, p. 691), além da categoria da historicidade. Assim, o fio condutor da análise parte da perspectiva da totalidade, ou seja, parte da noção de que as determinações da realidade concreta estão mediatizadas entre si. Logo, essas determinações não são isoladas, mas construídas socialmente – através da história, que revela sua historicidade, seu caráter provisório e dialético – por meio das contradições que as negam, mas as positivam ao mesmo tempo. Isso não se reduz a um mero conjunto de procedimentos técnicos para explicitar – através de generalizações – a realidade; mas apreendê-la e sintetizá-la em sua organicidade, a diversidade na unidade (Lukács, 2003).

Disposto isso, em relação à natureza documental, a partir da definição de uma amostra não probabilística e intencional, foram selecionados os seguintes documentos: a) Lei nº

14.818/2024 que institui incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança, às/aos estudantes matriculados no ensino médio público; b) Documento de 2015 da ONU, intitulado Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.

Este estudo ainda contou com bibliografias, no formato de livros e artigos vinculados à teoria social crítica de Marx, no intuito de constituir uma fundamentação teórica acerca de algumas categorias, como: modo de produção capitalista, pobreza, educação, ensino médio, programa pé-de-meia, agenda 2030. Para contribuir com a fundamentação do estudo, buscou-se articular alguns indicadores sociais disponibilizados em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), acerca das condições de vida da população brasileira; e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre o Censo Escolar 2021. Buscou-se aporte complementar nesses dados, haja vista que atuam como fontes documentais para fundamentar a análise da conjuntura em torno do tema estudado.

No sentido de constituir uma linha de raciocínio, o presente texto está organizado da seguinte maneira, a partir da presente introdução: a) inicialmente, serão abordadas as disputas teórico-ideológicas acerca da pobreza no Brasil, apontando as finalidades da mistificação do pauperismo no modo de produção capitalista, em vista de ocultar os condicionantes estruturais do sistema de dominação-exploração-opressão vigente, com especial atenção aos efeitos da globalização sobre a classe trabalhadora; b) na sequência pretende-se apreender o contexto educacional brasileiro de 2016 a 2024 no âmbito do ensino médio, considerando aspectos como a pobreza multidimensional, com enfoque na articulação entre o Programa Pé-de-Meia e a Agenda 2030 da ONU.

Com isso, revisitar criticamente a conjuntura que molda o referido período histórico consiste em expor o contexto do ano do golpe político-jurídico e midiático de Estado, bem como o ano de criação da contrarreforma do ensino médio – situações que fazem parte da crise estrutural do capital repercutida no amplo sucateamento da educação brasileira (em todos os seus níveis). Sendo o ano de 2024 correspondente ao tempo de aprovação da segunda versão do Novo Ensino Médio, tal qual do Programa Pé-de-Meia e sua relação com a Agenda 2030 da ONU, por meio dos objetivos quatro (4) e oito (8), junto de algumas das suas metas, haja vista a necessidade de uma política financeira educacional para inclusão no ensino médio, em prol de atender os interesses do capital e ascender a economia brasileira, resumidamente. Em síntese, o objetivo 4 trata da busca por uma “educação de qualidade”, mediante a garantia ao acesso à “educação inclusiva” e “equitativa”, no sentido de garantir oportunidades de aprendizado a todas/os; e o objetivo 8 almeja pelo “trabalho decente” e o crescimento econômico através da

inclusão e da sustentabilidade na economia, a favor de empregos “plenos”, produtivos e “dignos” a todas as pessoas (ONU, 2015).

Logo, o presente texto propõe uma incursão crítica a respeito da realidade contemporânea brasileira, considerando a conformação das políticas sociais – materializadas por meio de programas, a exemplo do Pé-de-Meia, bem como benefícios e serviços – que constantemente são cooptadas para atender os interesses do grande capital pela via da reprodução da força de trabalho.

### **Disputas teóricas e ideológicas acerca da pobreza**

O conceito de pobreza, ao longo dos séculos, é concebido de acordo com o contexto histórico-social e territorial, assim como perante à conjuntura política de diferentes países. Isso é observado desde sua concepção unidimensional – conferida apenas no aspecto da renda monetária –, até a perspectiva multidimensional – que considera vários aspectos da riqueza socialmente produzida. Logo, presume-se a existência de diversos métodos e conceitos para definir pobres e não pobres, com base em distintos critérios e métricas metodológicas.

Nesta linha de raciocínio, Yazbek (2012) informa que existem diferentes abordagens sobre a pobreza, concebidas desta maneira: 1) baseadas em fundamentos teórico-metodológicos, a exemplo do positivismo e do marxismo; 2) formuladas pelo Estado liberal, pelo Estado democrático-social, no que concerne ao desenvolvimento histórico, político e cultural; 3) definidas por indicadores, que se distinguem ao passo que a mensuração da pobreza pode ser exclusivamente pela renda monetária, ou recorre a indicadores multidimensionais ao incluir atributos não monetários, que revelam a inacessibilidade a um mínimo de bens e recursos.

Frente às distintas abordagens, e em decorrência do alinhamento do presente estudo ao campo da teoria social crítica, é indispensável abordar a pobreza (pauperismo) sob a análise marxista. Com isto, a pobreza se configura como manifestação da “questão social”<sup>1</sup>, resultante da exploração do capital sobre o trabalho no sentido do seu assalariamento, e pelas relações sociais constituídas pela luta de classes, permeadas por contradições (Siqueira, 2015). Sendo pontos orgânicos ao modo de produção capitalista que, por um lado, gera riqueza em abundância e, em outro, expressivos níveis de pobreza.

---

<sup>1</sup> A “questão social” surge da relação conflituosa entre dominadores/exploradores e dominados/explorados, expressa na desigualdade e na resistência cotidiana. Entre aspas porque alguns teóricos falam equivocadamente sobre uma nova “questão social”, todavia, sua gênese e seu fundamento existencial continuam sendo os mesmos, sob outras roupagens.

É importante expor o distanciamento da categoria pobreza, ou sua materialização capitalista – o pauperismo – em sua forma absoluta ou relativa, das noções neoliberais de mensuração da pobreza – as quais serão abordadas mais adiante. A pauperização absoluta é vivenciada pelos trabalhadores desempregados, sem emprego ou salário fixo, com uma inconsistente fonte de renda (Siqueira, 2015). Isso deveria advir, essencialmente, do trabalho remunerado, em vista que o trabalhador tem ao seu dispor apenas vender a sua força de trabalho. Entretanto, o atual estágio societário restringe inclusive essa lógica própria do capital – o trabalho como mercadoria mediante trabalho livre e assalariado, em decorrência das funções econômico-políticas do desemprego para sustentação de sua base.

Já a pauperização relativa remete à progressiva distância entre valor produzido e valor apropriado pelo trabalhador, remetente ao salário (Siqueira, 2015). Assim, conforme disposto por Marx (2004, p. 82), “quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna”. Isso concerne a um resultado intrínseco ao desenvolvimento capitalista que, ao inferiorizar o salário do trabalhador e superiorizar o mais-valor apropriado, acaba por impulsionar a pauperização relativa decorrente da própria relação salarial, pois essa se limita a satisfazer as necessidades mínimas necessárias para a reprodução da força de trabalho.

Sobre a história da interpretação moralizante da pobreza, desde a economia mercantil escravista, têm-se hegemonicamente a percepção de que o pobre é aquele sujeito necessitado, passivo em relação à sua condição, sendo um não cidadão, negativamente construído pelo social (Yazbek, 2012). Observada por Santos (2000), a marginalização do sujeito pobre ocorre a partir do momento em que o consumo se torna fundamental para o processo econômico, a qual é vista como “doença civilizatória”, o que abrange os ditos marginais como indesejáveis à ordem. Nessa lógica, são diferenciados do trabalhador, do integrado, devido a suas características de desintegrado e ocioso (Siqueira, 2015).

Ao longo do tempo histórico, no que tange às formas de proteção aos pobres, constituíam-se desde ações individuais, no sentido de o trabalhador ser o responsável por sua sobrevivência, até ações de ordem religiosa e filantrópica, com práticas sociais de fiscalização e higienização, direcionados aos mais pobres e mais excluídos, os sem bens e sem poder (Yazbek, 2012). Num esforço de classificação ou de estratificação da pobreza, existe o estabelecimento de indicadores, sendo o fenômeno tomado como pobreza absoluta, mediante a renda, e relativa, perante a capacidade de consumir – sem confundir com a postulação teórica marxista. Assim, o poder público brasileiro se vê forçado a desenvolver fórmulas para combater a pobreza (Santos, 2000).

Em contraste, no início do século XX, com a economia exportadora, a concepção de pobreza é definida pela incapacidade pessoal, vista por objeto de benemerência e da filantropia, especialmente, os trabalhadores informais (Yazbek, 2012). Essa concepção predominou até o final do século passado. As atitudes e comportamentos estatais iniciados na década de 1950, diante de tal expressão da “questão social”, coadunam com a ideia de que o pobre passa a ter as mesmas chances na economia, o que se deve à iniciativa desenvolvimentista que objetiva a participação no desenvolvimento nacional (Yazbek, 2012).

De acordo com Siqueira (2015), o pensamento desenvolvimentista de enfrentamento à pobreza, defende a ideia de que ela advém do insuficiente desenvolvimento capitalista, de uma crise sazonal. Atribui-se, assim, a causa da pobreza e da miséria, a razões distintas: déficit educacional; incapacidade de planejar o orçamento familiar e doméstico; e problemas psicológicos inerentes à moralidade e ao comportamento individual. Tal ideologia acerca das causas da pobreza aderem a uma noção individualista, moralista e culpabilizadora, aliada a noções liberais. Como se a crise capitalista fosse temporária, relacionada a uma determinada insuficiência econômica, decorrente de “problemas” individuais e familiares; como se o pauperismo não fosse inerente à lógica (auto)destrutiva do capitalismo e suas razões decorrentes das mediações e contradições entre interesses antagônicos, que dominam, exploram e oprimem a classe que-vive-do-trabalho.

Já sob análise da totalidade, a pobreza decorre das implicações da reprodução do capital, posto que “a exploração se expressa tanto nas condições de saúde, de habitação, como na degradação moral e intelectual do trabalhador” (Iamamoto; Carvalho, 2011, p. 73). Moralizar a classe trabalhadora é uma das formas utilizadas pela burguesia para perpetuar sua dominação, não apenas dentro do processo produtivo, mas também no processo ideológico da classe subalterna.

Dessa forma, ao consagrar mais trabalhadores mediante abertura de novos postos de trabalho – no contexto citado anteriormente com o surgimento do viés desenvolvimentista no país (anos 1950-1960) até a contemporaneidade da política neodesenvolvimentista<sup>2</sup> do século XXI – com suas políticas e programas de “inclusão” produtiva, haveria a diminuição da pobreza, como muitos defendem, mas o que na realidade objetiva acontece é o inverso: a sua contínua intensificação. Assim, quanto maior o quantitativo de trabalhadores empregados e

---

<sup>2</sup> O “novo desenvolvimentismo [...] supõe crescimento econômico, ampliação e formalização do emprego, intervenção do Estado, dentre outros aspectos que, pelo menos em tese, rechaçam medidas neoliberais. Duas ideias centrais estariam embasando esta ideologia: a) a de que o enfrentamento ao neoliberalismo se faz com crescimento mediado pela intervenção do Estado; b) a de que o crescimento econômico leva inexoravelmente ao desenvolvimento social” (Mota, 2012, p. 34).



desempregados, maior a pobreza, sujeitando os trabalhadores ao desempenho laboral de qualquer atividade, participando do desenvolvimento interno (Siqueira, 2015). Esse suposto desenvolvimento corresponde às leis fundamentais do sistema vigente que impossibilita dissipar o *status* econômico de dependência do Brasil. Esse desenvolvimento, para Iamamoto (2015), na fase monopolista do capitalismo global e a hegemonia das finanças agrava tal tipo de economia – e ideologia – dependente do país, ao ser colocado como um “produtor” de *commodities*, de exportação de produtos ao mercado internacional. Resultante da histórica exploração do Brasil por parte do grande capital, que capturando o país ideológica e economicamente desta forma, torna a dominação da classe trabalhadora no país, uma superexploração, sob contínua precarização do *labor* a partir do desmonte das políticas de proteção social ao trabalho e a flexibilização das relações no mercado de trabalho.

Em análise de Santos (2000), no ápice da mundialização do capitalismo, via globalização da economia, igualmente a pobreza se torna globalizada, não mais regional/nacional, aderindo à constituição da mínima participação estatal na proteção social. De maneira convergente, a partir da década de 1980, a pobreza passa a ser tema central da agenda social, reconhecida sob base neoliberal, propondo aliviá-la através da criação de programas assistenciais com condicionalidades (Yazbek, 2012).

As contradições aparecem à medida que empresas e instituições e organismos multilaterais interagem com interesses antagônicos, desde que convenha manter esta ordem de acumulação de riquezas. Isso acontece, ao passo que tal tríade propõe medidas “segmentadas, como é o caso do Banco Mundial, que, em diferentes partes do mundo, financia programas de atenção aos pobres, querendo passar a impressão de se interessar pelos desvalidos, quando, estruturalmente, é o grande produtor da pobreza”<sup>3</sup> (Santos, 2000, p. 36).

Nesse sentido, a partir do início deste século se amplia o debate sobre a abordagem multidimensional das vulnerabilidades e dos riscos sociais que contribuem para uma interpretação da pobreza para além da renda monetária. Sobre essa abordagem, Yazbek (2012, p. 292) pontua: “embora a renda se configure como elemento essencial para a identificação da pobreza, o acesso a bens, recursos e serviços sociais, ao lado de outros meios complementares de sobrevivência, precisa ser considerado para definir situações de pobreza”.

---

<sup>3</sup> Vale mencionar que, de maneira distinta, a vertente analítica adotada no presente estudo – a marxista –, o Banco Mundial e o IBGE conceituam a pobreza e a extrema pobreza apenas em sua face monetária, referente a renda *per capita*; enquanto o primeiro utiliza a moeda do dólar (\$) para mensuração e estratificação, o IBGE o faz através da moeda denominada como real (R\$).

Diferentemente dessa noção de totalidade, atentando apenas ao aspecto unidimensional, em publicação do IBGE (2023), os parâmetros do Banco Mundial para aferir pobreza e extrema pobreza se detêm na renda monetária. Logo, são considerados pobres sujeitos que dispõem de renda igual ou inferior a US\$ 6,85 por dia, e de pessoas extremamente pobres, igual ou inferior a US\$ 2,15 por dia.

Nesses parâmetros baseados apenas na renda monetária, observou-se uma queda da pobreza, de 36,7% em 2021, para 31,6% em 2022 da população brasileira, bem como da extrema pobreza, a porcentagem de 9,0% em 2021, passa a ser de 5,9% em 2022 (IBGE, 2023). O que pode ser analisado de maneira mais densa quando da realização de novos estudos, cabendo articular contextos como o da pandemia de Covid-19 na sua relação com a renda advinda de benefícios de programas sociais, por exemplo.

Outros fatores importantes para discussão das linhas de pobreza, no que tange à renda *per capita* da população no país, é o das fontes do rendimento domiciliar, qualificados em Benefícios de Programas Sociais (BPS); trabalho, aposentadoria e pensão, entre outros. Referente aos extremamente pobres, os BPS compõem 67% do total de renda alocada, ao mesmo tempo, o trabalho consiste em 27,5% do total para esses. Já para os pobres isto muda, os BPS totalizam 20,5% para elas/es, enquanto o trabalho persiste em 63,1% da renda (IBGE, 2023).

Tais dados permitem analisar a funcionalidade da renda advinda dos benefícios de programas sociais. Os específicos tipos de rendimentos diferenciados entre pobres e extremamente pobres se colocam como funcionais para a reprodução do capital e da economia de mercados. Considerando a redistribuição de renda, ainda que parcial, para parcela da população desprovida da renda do trabalho e do acesso às políticas de proteção social estruturantes, como exemplo a educação e o trabalho.

Dessa forma, ao aparecer em âmbito global com intermédio da globalização, a pobreza não é um aspecto residual, transitório, e nem deve ser tratado isoladamente. Tal expressão da “questão social” é estrutural, porque o aumento da riqueza socialmente produzida, sequer reduz a pauperização, ao contrário, a aumenta cada vez mais, ou seja, o processo de empobrecimento é ineliminável no modo de produção capitalista, por ser a contradição essencial para sua manutenção. Destarte, a crise cíclica do capital, camuflada pela falácia do subdesenvolvimento dos países, é conferida pela lei geral de acumulação, a qual gera demasiada riqueza monopolizada e crescente empobrecimento.

Entende-se que a atenção direcionada ao delineamento histórico da concepção de pobreza é fundamental para desmistificar o discurso em torno do fenômeno. Desse modo, saber



como essa concepção de pobreza é utilizada pelo discurso burguês-estatal e mercadológico para construção de políticas sociais públicas, como as do campo da “educação formal”, especificamente do ensino médio – elemento central da reflexão do subsequente capítulo. Cabe a partir disso, articular reflexões acerca de como o capital na educação atua para a perpetuação de seus valores e atendimento dos seus interesses, partindo-se da ideia de que a educação – quando incorporada de forma acrítica e conduzida sob uma lógica economicista através de políticas focalizadoras à pobreza – é funcional à economia de mercados, logo contribui para a reprodução do pauperismo em suas múltiplas dimensões, sendo que a temática da educação brasileira será tratada na próxima seção.

### Contexto educacional brasileiro no século XXI

A noção ideológica de contribuição laboral formal ou informal ao desenvolvimento econômico, por meio de uma educação profissionalizante e tecnicista, nasce com as *workhouses*. É nesse contexto que centros de correção forneciam uma educação informal contra a ociosidade – a única disponível às crianças e adolescentes da classe proletária (Mészáros, 2008). Cabe destacar que tal contexto envolve o período pré-capitalista e remete às denominadas Leis inglesas ou Lei dos Pobres, tendo por intuito a punição da dita vagabundagem, por meio da obrigatoriedade do trabalho. Além de distinguir pobres mercedores e pobres não mercedores da ajuda e da caridade, sendo os últimos assim caracterizados em razão de estarem aptos para o trabalho forçado nas *workhouses*.

No contexto brasileiro, de acordo com Frigotto (2025), o século XX corresponde ao período em que se modificou o cenário educacional, passando a abranger outras parcelas da população para além das elites. Entretanto, isso foi erigido de uma maneira a dispor à classe trabalhadora uma educação técnica e instrucional, ou seja, a educação humanista se restringia às/aos filhas/os dos detentores de poder. A implementação de educação tecnicista destinada à determinada parcela da população é datada aos anos de 1930 à época da ditadura civil-militar (1964-1985), em que havia uma diferenciação escrachada entre a formação de técnicos/trabalhadores e formação para uma futura entrada no ensino superior. Expressada também durante os anos de 1970, com a Educação Técnica para as/os trabalhadoras/es, no sentido de sua “qualificação”<sup>4</sup> e entrada no mercado de trabalho (Ramos; Frigotto, 2017); ainda

---

<sup>4</sup> Anterior a isso, no governo civil-ditatorial de Getúlio Vargas, houve iniciativas do tipo como o Serviço de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1944, e o Serviço de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946 – propulsoras de políticas educacionais de décadas subsequentes, principalmente como o ensino médio está emoldurado na contemporaneidade (Frigotto, 2025).

que incipientes, em comparação ao que será percorrido ao longo deste estudo mediante a abordagem das contrarreformas do ensino médio empreendidas a partir de 2016.

Posteriormente, durante o período de redemocratização do país, a população em situação de pobreza, sobretudo a parcela de negras/os, começa a ter maior visibilidade. Nesse cenário, a educação passa a ser pensada formalmente numa lógica universalista e enquanto direito social de todas/os, sob os marcos da Constituição Federal de 1988 – porém, ainda o Estado mantém o projeto desenvolvimentista atrelado a uma educação técnica, de décadas anteriores. Apesar da conquista inscrita na Constituição Federal de 1988, concretamente, o campo educacional traduziu-se numa divisão não anunciada, quer dizer, uma diferenciação histórico-social entre sujeitos estimulados aos estudos, privilegiados de terem a oportunidade de estudar sem trabalhar remuneradamente e sujeitos marginalizados, desestimulados a terem uma carreira acadêmica, seja pela inexistente representatividade, tal como a ideologia de superiorização entre brancos e não brancos, homens e mulheres.

Diferente do capitalismo industrial, no capitalismo monopolista, não apenas são divergentes no mercado de trabalho os “com-diploma” e os “sem-diploma”, mas circunstancialmente, os “com-diploma” de uma instituição educacional de qualidade, e os “com-diploma” de uma instituição educacional de segunda linha (Lessa, 2013). A educação confere e distingue a classe social dos sujeitos, da mesma forma que a escola é um aparato de reprodução e padronização de práticas e comportamentos, relevantes à burguesia masculina branca. Portanto, o racismo e o patriarcado, por terem sua existência moderna na base da acumulação de mercadorias – logo são intrínsecos ao capitalismo –, incidem na política de educação e nas relações escolares, desde o investimento, o modelo de currículo, até na violação de direitos.

Destaca-se a ocorrência da reprodução da lógica burguesa no ambiente educacional a partir de dois vetores principais: 1) conformação ideológica das relações capitalistas; 2) preparação técnico-científica para incorporação nas relações de produção enquanto empregados ou desempregados (Baptista, 2024). Considerando tal análise, na relação com o contexto do ensino médio, esta etapa do sistema educacional recebeu demasiada atenção durante década de 1990 – por motivos majoritariamente resultantes da relação entre empresariado e educação brasileira –, com a massificação e popularização da educação pública, direcionada às discussões do ensino médio e do ensino técnico especificamente aos pobres. Em outras palavras, mesmo deflagrado pela demanda popular e parecendo democratizar o acesso a este direito social, a educação brasileira, nos moldes burgueses, colabora com a hegemonia do sistema classista, racista e sexista, erigindo um *apartheid* social não declarado.

No início do século XXI, com os governos de Lula e Dilma, o ensino médio em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), passou a compor o plano anual de financiamento de políticas públicas, tal como instituiu a possibilidade de integrá-lo à educação profissional e tecnológica. Porém, sempre sob os limites do capital, a exemplo da associação do empresariado educacional com a criação de programas do terceiro setor com o Estado (Corti, 2019). A educação técnica é direcionada aos brasileiros pobres, além de utilizar a periferização da vida das/os trabalhadoras/es como estratégia para estimular o engajamento de corpo e alma na concorrência de mercado (Catini, 2020).

No período de 2013 a 2016, surge uma nova proposta para contrarreforma do ensino médio, a partir do Projeto de Lei nº 6840/2013<sup>5</sup>; demonstrando o poder do monopólio no legislativo, pois estava vinculado a um projeto de um deputado petista. Tal projeto, a partir de críticas contrárias à ideia de educação profissional, enquanto área de ênfase e da redução curricular da formação básica, foi engavetado após o golpe de 2016<sup>6</sup> (Corti, 2019). Entretanto, voltou ao debate a escolarização técnico-científica, inicialmente, com a Medida Provisória nº 746/2016, postulada pela presidência golpista de Michel Temer, que alterou o modelo do Ensino Médio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nota-se que os motivos dados pelo discurso oficial da contrarreforma do ensino médio entrar em decurso foram, primordialmente, a inexistente atratividade do currículo aos jovens e o seu descompasso com as demandas do setor produtivo do século XXI, no quesito dos conteúdos superficiais e fragmentados. O que, na opinião conservadora, não contribuiria para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades. É crucial notar que essa visão do atraso do modelo único de ensino médio, como define a LDB – logo a defesa da sua suposta modernização –, alinha-se com as tendências políticas, econômicas e culturais da contemporaneidade sob a ideologia neoliberal. A política brasileira mediatiza esta suposta reforma neoliberal para não ficar na contratendência do capital financeiro, ou seja, do grande capital.

---

<sup>5</sup> Atenta-se para a discussão desta época de contrarreforma, mas a mesma é resultante de um processo amplo de sucateamento da educação brasileira, especialmente do ensino médio, tendo por protoformas épocas da ditadura militar, mas intensificando-se a ascensão do neoliberalismo. Por exemplo, a Lei nº 5.692/1971 (Ramos; Frigotto, 2017), e após esta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 e as diversas reformas de currículo apresentadas nos anos 2000.

<sup>6</sup> O golpe de Estado de 2016, ocorrido por meio do *impeachment* de Dilma Rousseff, teve caráter parlamentar, midiático e jurídico, devido às ações progressistas do governo à época, contrariando os valores em mutação da globalização e do neoliberalismo, por exemplo, o percentual de trabalhadores informais durante a presidência do Partido Trabalhista (PT) era significativamente menor que durante a presidência de Temer e Bolsonaro, espelhando a preocupação com o investimento social na época de Lula e Dilma (Marques; Nakatani, 2019).

Os capitalistas-empresários-políticos neoliberais se apropriam do teor positivo que as reformas decorrentes das demandas populares tiveram ao longo da história, relacionado às concedidas pelos democrata-sociais e socialistas (Coutinho, 2011). “O que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação de direitos, proteção social, controle e limitação do mercado, etc., significa agora cortes, restrições e supressão dos direitos e dos limites do mercado” (Coutinho, 2011, p. 35).

Em consonância, um dos pontos presentes nessa contrarreforma do ensino médio – o qual tem sua definição na LDB –, foi a defesa de um currículo flexível, objetivando o protagonismo juvenil com seu projeto de vida, intermediado pelas suas próprias decisões (Catini, 2020). O referido projeto de vida concebido como um elemento-chave nessa remodelação curricular do ensino médio fortalece o modo de o capital capturar, desde cedo na adolescência, a subjetividade de que o desenvolvimento de técnicas socioemocionais e de resiliência são para o seu próprio bem-estar no futuro. Entretanto, em realidade, correspondem a elementos que fetichizam a realidade, individualizando as responsabilidades e moralizando a “questão social” frente à construção de um projeto de vida alimentado pelos valores neoliberais da competitividade e do individualismo.

Dessa forma, estudantes são direcionados a optarem por determinada área de conhecimento em razão de haver uma narrativa de que essa viabilizará um futuro vínculo empregatício. Assim, ao terem como matérias obrigatórias, apenas o ensino de inglês, matemática e português, outros conteúdos capazes de conscientizar radicalmente estes sujeitos sobre si e o seu entorno são descartados, tais como conteúdos sobre a formação social, econômica e política do Brasil.

Para tanto, a contrarreforma do ensino médio, sob a conjuntura supracitada, é formalizada com a Lei nº 13.415/2017 e implementada pelo plano de educação do ex-governo ultraconservador de Jair Messias Bolsonaro, incidindo num campo de demasiada ideologização por parte do empresariado sobre tal política pública. Em suma, essa contrarreforma objetiva criar respostas às demandas do século atual, dentre elas estão: a escola em tempo integral e a parceria entre instituições de ensino médio e terceiro setor, com a disposição de autenticar a formação por meio da prática e/ou da simulação do ambiente de trabalho.

Em vista do desenvolvimento da capacidade laboral na educação, o empreendedorismo faz parte das habilidades a serem compelidas ao longo dessa denominada formação inovadora. Além disso, as competências socioemocionais, com especial atenção à resiliência, também são um dos pontos-chaves – sendo que todas compõem o dito protagonismo juvenil –, agora

ensinadas pelo empresariado, ao invés dos próprios professores que assumem um papel de *coaching*, ao invés de docente (Catini, 2020).

Cabe referir que a educação não foi afetada apenas pela defesa de um currículo tecnicista, mas também pela tática disposta à sua financeirização, em alusão à Emenda Constitucional nº 95, a qual dispunha sobre o congelamento, por vinte (20) anos, dos gastos públicos, com base nos que foram feitos em 2016. Essa Emenda esteve em vigência durante seis (6) anos e meio, sendo questionada pela campanha eleitoral de Lula para a presidência de 2022, em que uma das promessas era a sua extinção.

Concretamente, foi criado o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 126, de 2022 – mediante acordo político antes mesmo da posse petista (Vazquez; Schlegel, 2023); e efetivada em 2023, com a Lei Complementar nº 200, instituindo o Regime Fiscal Sustentável. Importante ressaltar, apesar desse (re)avanço, mesmo extinguindo o antigo Teto de Gastos, a nova criação fiscal, ainda assim, limita grandemente os gastos do governo lulista, pois apenas se houver o crescimento econômico esperado é que poderá se alcançar o limite máximo dos “gastos sociais”, em outras palavras, os investimentos sociais estão condicionados ao crescimento econômico do país<sup>7</sup>.

Nesse intermédio é que o Programa Pé-de-Meia entra no debate da relação entre política social e política econômica, no intuito de propiciar um desenvolvimento econômico sustentável, sendo um possível equalizador das oportunidades no mercado laboral. Decorre de “quanto mais se desenvolverem as competências ou habilidades nos indivíduos de um país, necessárias às demandas das relações de trabalho, mais produtivo e competitivo esse país será” (Baptista, 2024, p. 138).

Tais pressupostos se alinham à tese de Lessa (2013), o qual discerne que tal lógica consiste num discurso de superação dos obstáculos para com a educação moderna pelo sujeito-estudante, e se não consegue ultrapassá-los, não passa de incompetência pessoal. Isso, por sua vez, implica numa relação entre selecionados/protagonistas e não selecionados/sem-salvação, o que compactua com a ideologia do empreendedorismo educacional, pois a contrarreforma do ensino médio não visa a empregabilidade da maioria, mas uma preparação ao “trabalho de sísifo” (Catini, 2020); camuflado pela aparência da autonomia laboral, todavia não passa de uma relação não contratual com seu explorador.

<sup>7</sup> “Deve-se ter em conta que o limite máximo definido pela nova regra fiscal só será alcançado se o crescimento econômico alcançar 3,57%, considerando que a carga tributária seja mantida. Sob estas condições, o PIB do setor privado precisará acelerar acima de 4,1% ao ano, dado o limite máximo de 2,5% de crescimento anual da despesa pública” (Vazquez; Schlegel, 2023, p. 4).

Pode-se observar o real objetivo da contrarreforma do ensino médio: a aceitação e adaptabilidade social, por meio da intensa ideologização neoliberal da educação (Baptista, 2024), que cega grande porção dos proletários e suas famílias; em contraste às tensões entre as classes, harmonizando-as misticamente para conter, por enquanto, a indubitável transformação social no horizonte. Ao reportar para a atual conjuntura, apesar de em 2022, a sociedade brasileira ter eleito um presidente alinhado ao viés político progressista, a governança do país é liderada majoritariamente por deputados e senadores da direita e da extrema-direita, comprometendo as decisões econômicas, sociais e governamentais do país.

Um desses marcos foi a nova versão do Novo Ensino Médio proposta pelo Projeto de Lei nº 5.230/2023, de autoria de uma deputada do Partido Liberal, também professora, Dorinha Seabra. O referido Projeto se formalizou pela assinatura do atual presidente da república por meio da Lei nº 14.945/2024, revogando apenas uma parte do Projeto, no tocante à inclusão dos conteúdos flexíveis/itinerários formativos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De resto, toda a regressividade, agora atualizada, ao novo modelo empresarial do ensino médio foi aprovada. Presencia-se então, o que Coutinho (2011, p. 37) chama de “hegemonia da pequena política”, no sentido de no contexto da contrarreforma brasileira não se tratar mais de conquistar direitos e estar vinculado a um projeto societário contrário ao capitalismo, mas da defesa e da luta em prol dos que já foram conquistados.

Com a exposição em mente, no item seguinte será tratado a respeito do Programa Pé-de-Meia e sua conexão com a última Agenda da ONU; apresentando o primeiro não como uma reforma por parte do Estado para com as demandas da classe trabalhadora, na área da educação, mas como uma resposta do próprio ideário neodesenvolvimentista com as consequências das suas políticas neoliberais.

### **Relação do programa pé-de-meia com a agenda 2030 da ONU**

No intermédio recém apresentado – a respeito da contrarreforma do ensino médio no Brasil –, contemporaneamente, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou os objetivos e metas da Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável. Essa agenda é resultado do encontro realizado entre 25 a 27 de setembro de 2015, coligado há mais de dois (2) anos de discussões com Estados e a sociedade civil de várias nações, com ênfase às populações e países mais pobres dos territórios mundiais.

Com base no referido documento, foram estabelecidos dezessete objetivos com metas a serem alcançadas até 2030, alocando atenção maior à erradicação da pobreza, ao combate às desigualdades, à construção de sociedades pacíficas e justas, à busca pelo horizonte da defesa



permanente dos direitos humanos e ao reconhecimento das particularidades nacionais para promulgá-las. Para isso ocorrer, foram prescritas atividades-chaves, por meio de parceria com diferentes organismos e instituições da sociedade civil, com abrangência nacional e regional, favorecendo alguns objetivos e metas em face de outros (ONU, 2015).

Na abrangência do presente estudo, serão analisados dois objetivos da citada Agenda 2030, como forma de relacioná-los à criação do Programa Pé-de-Meia. São eles: o objetivo 4, “sobre educação de qualidade”; e o objetivo 8, tratando “do trabalho decente e do crescimento econômico”. Antes de situá-los, convém relatar sobre a criação e a formalização legislativa do citado Programa, visto que isso é indispensável para contextualizar e apreender esse novo direito.

O Programa Pé-de-Meia foi lançado pelo atual governo Lula, por meio da Lei nº 14.818/2024, sendo caracterizado como um incentivo financeiro-educacional, em formato de poupança, para estudantes em tempo integral da rede pública de ensino médio. Tendo por princípios, a permanência e a conclusão escolar das/os incentivadas/os, cujo objetivo é democratizar o acesso à educação, amenizar as desigualdades sociais, reduzir a evasão escolar e contribuir para a promoção da inclusão (Brasil, 2024a).

Em relação ao perfil das/os estudantes que podem requerer o incentivo financeiro: devem ser de baixa renda, com família inscrita no Cadastro Único (CadÚnico), priorizando aqueles de renda familiar *per capita* mensal igual ou inferior a R\$ 218,00; sendo essa linha consonante com o disposto na Lei nº 14,601/2023, que reedita o Programa “Bolsa Família”. Além disso, os critérios para a elegibilidade abrangem a vulnerabilidade social, a efetivação da matrícula em escolas de tempo integral e a idade da/o jovem.

Assim, se deferida a poupança, o incentivo financeiro será disponibilizado mediante o cumprimento das seguintes condições para o acesso e a permanência enquanto beneficiária/a do programa: 1) quando houver a matrícula no início de cada ano letivo, através do denominado “incentivo-matrícula” no valor de R\$ 200,00; 2) se tiver frequência mínima de pelo menos 80%, correspondendo ao intitulado “incentivo-frequência” com valor igual ao anterior, porém deferido a cada mês dos trimestres letivos; 3) ter participado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – o qual não concede quantia monetária para a conta corrente do beneficiário, mas é um critério para continuidade do último incentivo mencionado; 4) presença nos dias do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); 5) e na conclusão de cada ano letivo, com aprovação (Brasil, 2024b).

Para realizar o saque de uma parte do valor concedido no transcorrer do ensino médio, as/os beneficiárias/os devem ter cumprido duas condicionalidades primárias: a) matrícula no

início de cada ano letivo; b) frequência mínima de pelo menos 80% durante os trimestres. Em relação aos repasses dos valores monetários, se cumpridas as mencionadas condições, correspondem a R\$ 200,00, após os períodos de comprovação da matrícula no ano letivo e no final de cada trimestre escolar – no último caso, este ocorre três vezes à época de permanência.

O Programa Pé-de-Meia também prevê dois incentivos cumulativos, nomeados respectivamente, como “incentivo-ENEM” e “incentivo-conclusão”, os quais poderão ser retirados da poupança por parte da/o estudante apenas depois do término do ensino médio, podendo atingir um montante de até R\$ 3.200,00. Esse total abrangerá R\$ 1.000,00 depositados no final de cada ano da tríade do ensino médio e aos R\$ 200,00 reais de presença nos dois dias do ENEM, durante o último ano de estudos (Brasil, 2024b).

Pode-se referir que o consumo da classe trabalhadora que vive em condições de pobreza e de extrema pobreza, em parte, passa a ser viabilizado com essas transações em dinheiro. Isso, consequentemente, propulsiona o funcionamento do sistema mercantil contemporâneo – ou ainda, contribui para manter o mercado aquecido por meio do consumo. Assim, percebe-se a finalidade dessas transferências monetárias: auxiliar no término dos estudos secundários, em que agora repercute uma concepção de educação que preza pela futura inserção das/os estudantes contempladas/os no mercado de trabalho, tendo em vista, novas relações formais ou informais. Daí, advém a necessidade do desenvolvimento de habilidades técnicas em prol do denominado desenvolvimento sustentável e inclusivo durante o período escolar, indo ao encontro das demandas apontadas por organismos internacionais em prol da economia de mercados.

Em análise, as transferências monetárias do Pé-de-Meia, ou seja, o alicerce dessa política defensora da inclusão, fazem parte do quadro de tentativas de superar as políticas ultraneoliberais deixadas pelo ex-governo bolsonarista (2019-2022), que não tentou materializar a recomendação de “até 2020, reduzir substancialmente a proporção de jovens sem emprego, educação ou formação”, como disposto na meta 8.6 do oitavo objetivo da Agenda 2030 (ONU, 2015, p. 27). Tal contexto é comprovado pelos dados do Censo Escolar de 2021 do INEP, o qual divulgou que houve um acréscimo na taxa de abandono de 1,6% a 3,2% em 2020, para 5,0% no ano seguinte. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2023, a qual realizou por parte, um apanhado temporal de jovens desempregados e sem estudar entre 2016 e 2020, tempo em que aumentou tal percentual de 24,6% para 28,0; diminuindo para 22,3% com a volta de Lula à presidência do Brasil em 2022.

A partir dessa contextualização do Programa Pé-de-Meia, estão sistematizados, no Quadro 1, a seguir, os objetivos 4 e 8, assim como suas respectivas metas. O intuito é relacionar, na sequência, a concepção do Pé-de-Meia com as proposições da Agenda 2030.

Quadro 1: Objetivos 4 e 8 e algumas de suas metas na agenda 2030 da ONU (2015)

Objetivo do desenvolvimento sustentável	Algumas das metas do respectivo objetivo
<b>Objetivo 4 - Educação de qualidade:</b> Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.	<b>4.3</b> - Assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.
	<b>4.4</b> - Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
	<b>4.5</b> - Eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
	<b>4.6</b> - Garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.
<b>Objetivo 8 - Trabalho decente e crescimento econômico:</b> Promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos.	<b>8.2</b> - Atingir níveis mais elevados de produtividade das economias por meio da diversificação, modernização tecnológica e inovação, inclusive por meio de um foco em setores de alto valor agregado e dos setores intensivos em mão de obra.
	<b>8.3</b> - Promover políticas orientadas para o desenvolvimento que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros.
	<b>8.4</b> - Alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor.
	<b>8.5</b> - Fortalecer a capacidade das instituições financeiras nacionais para incentivar a expansão do acesso aos serviços bancários, de seguros e financeiros para todos.

Fonte: Sistematização das/os autoras/es, baseado em ONU (2015).

Um dos aspectos que chamam atenção referente ao Programa Pé-de-Meia é a possível contribuição deste para a “promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2024a, art. 2, inciso 4). Para tal disposição, a inclusão social seria mediante uma escolarização tecnicista – considerando a atual perspectiva após a contrarreforma do ensino médio –, visando incluir a pessoa “desvantajada” monetariamente no mercado de trabalho. Ao analisar tal aspecto, fica

evidente o problema em pauta, pois a perspectiva de inclusão social referida se baseia em fundamentos positivistas e conservadores que visam a adaptação da pessoa dita como excluída na sociedade. Logo, essa “inclusão” pressupõe a reprodução do modo de produção capitalista, não havendo coerência incluir em um sistema fundamentado pela exclusão para sua contínua manutenção.

Com a mudança curricular do ensino médio<sup>8</sup>, a inclusão pretendida possui obstáculos, pois a/o estudante passa a ser conduzida/o para uma formação tecnicista, por uma estratégia empresarial de futura superexploração da força de trabalho da maioria desse/as jovens educandas/os, seja através da terceirização, do trabalho informal, da inconsistente empregabilidade, bem como de outras modalidades arcaicas do *labor*. Porém, essa mudança estratégica é condizente com a meta 4.4 do exposto objetivo da Agenda 2030, a qual pode ser verificada no Quadro 1: “aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo” (ONU, 2015, p. 23).

Em relação às determinações sociais desses jovens, o Programa leva em conta uma renda *per capita* específica, concernente, na maioria das vezes, à extrema pobreza. Dessa forma, não cogita outros marcadores sociais, o que vem ao encontro com a homogeneização das desigualdades e necessidades sociais. Como se hipoteticamente, em razão da correspondência do fator monetário e da vulnerabilidade, todos fossem iguais e pudessem ser incluídos da mesma maneira, desconsiderando as suas singularidades, em outras palavras, dissociando etnia, “raça”, gênero, deficiência, geração, posição na classe dos sujeitos contemplados, bem como dos sujeitos não contemplados.

A respeito disso, dois (2) projetos de leis, respectivamente os PL 154/2024 e 483/2024, ainda em trâmite, denunciam a necessidade de incluir nas/os possíveis usuárias/os do Pé-de-Meia, estudantes de escolas comunitárias do campo, da educação indígena e quilombola (Castro, 2024; Siqueira; Hoffmann; Cunha, 2024). Isso que permitirá, supostamente, caminhar na direção do atendimento à meta 4.5 da Agenda de 2030 (ONU, 2015, p. 23), tangente à necessidade de “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade”. Todavia, isso se apresenta como uma utopia dentro do modelo econômico vigente brasileiro, apesar da possível contribuição dos citados PLs e sua posterior materialização para diminuição

<sup>8</sup> Ocorrida primeiramente com a Lei nº 13.415/2017 e, atualmente, atualizada pela Lei nº 14.945/2024.

das disparidades de gênero e de outros marcadores sociais na educação, mas não a sua erradicação, posto que o capital se reproduz através da dominação de determinadas “minorias”. Sendo a política educacional e suas instituições os meios onde a (re)produção do capital se realize, mediante a elaboração e gestão da política educacional. Assim, mesmo a partir de certas conquistas da classe trabalhadora na educação, limites são instaurados mediante a relação entre Estado, Mercado e Sociedade Civil.

Por outro lado, é incoerente tentar promover um desenvolvimento sustentável por intermédio da ação sobre os determinantes estruturais da pobreza extrema e sua reprodução intergeracional, ao passo de que o defendido processo é o próprio desenvolvimento do capital via aumentativo de trabalhadores no mercado de trabalho, via de regra, informal. Este que conforme os pontos problematizados ao longo do presente estudo é, por certo, o desenvolvimento do capitalismo via acumulação de riquezas e de pauperismo, seja ele absoluto ou relativo. Sob este ponto de vista, consoante a outra proposição dessa política acionada pelo Pé-de-Meia, está a diminuição dos efeitos das desigualdades sociais ao acesso, permanência e conclusão do ensino médio. Para serem realizados eficazmente, antes de tudo, é preciso ponderar e avaliar as limitações impostas pela sociabilidade burguesa para concretização desses objetivos.

Nesse sentido, cabe destacar a estratégia de desenvolvimento que guia diversos organismos internacionais, propondo excluir a pobreza e a fome do cenário mundial, a partir da concepção de que o Estado deve ser o condutor do desenvolvimento sustentável, em vista de ampliar as oportunidades e capacidades dos sujeitos. Tais organismos internacionais, como a ONU e o Banco Mundial, “incorporam discurso de combate à pobreza pela via do crescimento sustentado. O que implicitamente traduz [...] o receio de que a queda de um mercado emergente possa atingir as demais economias dos países capitalistas avançados” (Guilherme, 2018, p. 114).

Os objetivos de metas para 2030 da ONU não são intencionados ao questionamento, ou muito menos, em vista da erradicação do modo de produção capitalista. Ao contrário, tentam humanizá-lo, e se contradizem ao tentar, pois diz objetivar que mais pessoas possam lucrar por meio de um trabalho capaz de diminuir as desigualdades sociais (Costa; Gentil, 2018), sejam elas étnico-raciais, de gênero, classe, renda e deficiência (ONU, 2015).

O discurso de que a classe trabalhadora pode dispor de um trabalho assalariado lucrativo é totalmente incoerente com a realidade objetiva, na qual lucrar é privilégio da classe burguesa, dos donos dos meios de produção e dos aparatos de hegemonia – propulsores da reestruturação produtiva, abarcando a uberização, a terceirização, a crescente informalidade, precarização e

automatização do trabalho –, contrariando tal visão verbalizada de diminuir as desigualdades sociais. Em consequência, alia-se a ideologização empreendedora e empresarial, constatada na meta 8.3: de “promover políticas [...] que apoiem as atividades produtivas, [possíveis pela] geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das [...] empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros” (ONU, 2015, p. 26-27).

Para tanto, tal meta tem por ideia propulsionar políticas orientadas ao viés desenvolvimentista, traduzido numa aliança neoliberal de filantropização, de obtenção de lucro, que no real, requer um desenvolvimento não tão sustentável ao advogado em papel. Assim, com a educação visionada pelo referenciado documento do qual o Brasil é signatário, “a execução das metas fica sob responsabilidade de governos, empresas, universidades, Organizações Não Governamentais [ONGs], entre outros, em regime de parceria, financiada com recursos oriundos de doações de grandes corporações” (Costa; Gentil, 2018, p. 669).

Estimula-se por meio disso, a refilantropização da política pública, da educação brasileira, via privatização das competências, não devendo especificamente o Estado proporcionar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, mas o todo social. Tal tendência se fomenta numa cuidadosa relação de manipulação dos poderes, para perpetuação da hegemonia burguesa através da mistificação dos reais propósitos burgueses exploratórios transvestidos de democracia.

Independentemente de o presidente Lula e seus aliados eleitos serem alinhados ao viés político progressista, esses estão submetidos à lógica burguesa. Isso reflete na dependência brasileira às economias capitalistas centrais, não apenas no quesito econômico, mas também ideopolítico, cultural e remetente a tantas outras instâncias da vida subordinadas, hora ou outra, às relações de (re)produção hegemônica.

O Programa Pé-de-Meia, apesar de ser uma iniciativa de busca pela inclusão social, pela democratização ao acesso, pela permanência à educação e pela diminuição das desigualdades sociais, reforça a política neoliberal, respaldada por valores de uma organização internacional como a ONU. Nesse caminho, embora os repasses financeiros sejam importantes diante das condições de vida, muitas vezes extremamente precárias, eles não pressupõem a crítica ao intitulado Novo Ensino Médio, à tecnificação do currículo escolar. Com isso, amplia manifestações da “questão social” de parte da população brasileira, ao incentivar financeiramente as/os estudantes mais vulneráveis e pobres a permanecerem numa educação que visa formar recursos humanos. Tal como obscurece as contradições mantenedoras da necessidade do Programa ao considerar tais sujeitos como “vulneráveis”, numa leitura



imediatista das causas de sua condição social: evasão escolar, baixa renda *per capita*, falta de políticas econômicas para a educação e afins.

Em outras palavras, “negligencia-se o entendimento das causas estruturais que, na sociedade capitalista, fundam a dialética pobreza/acumulação” (Siqueira, 2015, p. 249). Como se o incentivo pecuniário do Pé-de-Meia fosse um meio para lutar contra a pobreza, a qual é substituída pela noção de vulnerabilidade defendida pelo discurso político-econômico neoliberal. Tal narrativa propaga a ideia de que a partir da “inclusão” do Programa Pé-de-Meia – construído em torno da defesa da “democratização” educacional – irá impulsionar a/o estudante, a partir da sua inserção no Novo Ensino Médio, a investir e empreender de acordo com suas “escolhas” nessa educação tecnicista. Em suma, no intuito de formá-las/os ao mercado de trabalho, sem a pretensão de formá-las/os criticamente nos moldes da pedagogia emancipatória.

### Considerações finais

A disputa ideológica a respeito das concepções de pobreza se faz presente no Brasil desde a economia mercantil escravista. Todavia, é com a edificação do sistema de produção capitalista e seu Estado burguês que o pauperismo torna-se categoria central às relações sociais, sendo parte fundamental da contradição sustentadora do capital. Surtindo disso, a disseminação de razões que conotam uma moralização e psicologização dessa expressão da “questão social”, ao popularizar uma interpretação de ordem individual e conjuntural, sem fazer qualquer relação com os condicionantes de ordem estrutural.

Com a globalização, a pobreza decorre da relação entre ciência e suas tecnologias, empresas e Estados, produzindo-a intencionalmente e dificultando sua diminuição e enfrentamento com a participação mínima na proteção social. Ainda que isso seja mistificado, muitas vezes, pelo discurso de desenvolvimento lento do país, cuja ênfase remete a iniciativas modernizadoras que visam o progresso e o crescimento econômico e a necessidade mercantil da profissionalização e tecnificação da educação brasileira, promovendo um ensino supostamente possibilitador de futuras oportunidades no mercado de trabalho. Essa lógica, após o impeachment de Dilma em 2016, ganha fôlego com a aprovação do Novo Ensino Médio – manifestando uma contrarreforma para a educação brasileira.

A atual política pública da educação, na conjuntura contemporânea, especificamente o ensino médio, é amparada pela falsa defesa da autonomia das/os estudantes e a preparação técnico-científica frente às inovações do processo produtivo no século XXI, de maneira que estas/es poderão alcançar alguma ascensão econômico-social. Isso oculta as razões estruturais

para a reelaboração do conteúdo educacional, cooptadas através do forte apelo empresarial e das sugestões contraditórias de organismos internacionais como a ONU, mediante a Agenda 2030 do Desenvolvimento Sustentável.

Em virtude dos expressivos dados de evasão e os baixos índices de permanência no ensino médio durante o mandato bolsonarista, o presidente Lula outorga a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, instituindo o Programa Pé-de-Meia enquanto incentivo financeiro na área da educação para determinadas/os estudantes, deferindo transferências monetárias conforme o atendimento aos requisitos trimestrais e/ou anuais das/os beneficiadas/os. A finalidade primária dessa política na forma de programa é a democratização do acesso para jovens ao ensino médio, estimulando a permanência escolar. A criação deste Programa, de certa maneira, entra em contradição com um dos motivos da implementação do novo modelo de educação do ensino médio no Brasil, em que seria melhor e mais estimulante em comparação ao antigo modelo, haja vista sua instituição em prol de formação técnica voltada para o mercado laboral, a qual, a partir disso, instigaria as/os estudantes a permanecerem no ensino médio com permitida autonomia.

Evidencia-se, com isso, que os critérios para o acesso ao Pé-de-Meia estão sob os limites da economia dependente brasileira, erigidas por um governo neodesenvolvimentista que busca conjugar crescimento econômico com desenvolvimento social, tendo como uma das estratégias implementar programas de transferência de renda. De caráter focalizado, esse Programa se destina aos sujeitos mais vulneráveis, mediante cumprimento de requisitos e condições, tanto para a concessão como para a permanência.

Diante disso, em resposta ao título do artigo, observa-se que o receituário neoliberal, contido em programas sociais, como o Pé-de-Meia e nas propostas da ONU, colide com a construção de um futuro sob bases da emancipação humana. Nesse caso, perpetua-se a ideia de que a juventude é o futuro do país, restando refletir sobre qual é a destinação projetada para esse futuro onírico. Entende-se que o Programa estudado, configura uma iniciativa importante dada as condições precárias de vida de parcela das/os estudantes, por outro lado se faz necessário refletir sobre as bases do Programa, onde ele se estrutura e as suas limitações, quando considerada a lógica da educação tecnicista e acrítica.

Por fim, é fundamental atentar às contradições dos objetivos a serem seguidos com base na Agenda 2030 da ONU, que vão no sentido de, ao mesmo tempo defender a inclusão social na educação e a diminuição do desemprego, apoiar ações que visam privatizá-la para tornar essa política um campo de maximização de lucros a ser mediado pela parceria com empresas. O lançamento do programa federal Pé-de-Meia, apesar de ser uma iniciativa que, no discurso

visa o “combate” à pobreza por meio da “inclusão” e “democratização” educacional, vai na tendência neoliberal que permite a existência de políticas sociais públicas desde que estruturadas na focalização e na seletividade, em detrimento às políticas de caráter universalista. Assim, significando que as/os estudantes contemplados pelo programa estarão inseridos no contexto do sucateamento da educação pública e das demais políticas sociais. Logo, se torna uma falácia pensar que ao desenvolverem habilidades e técnicas, as/os filhas/os da classe trabalhadora, tornam-se responsáveis pelo futuro do Brasil – lugar no qual as intenções do grande capital correspondem, exclusivamente, aos interesses da classe dominante/exploradora.

### Referências bibliográficas

- BAPTISTA, F. L. M. A Reforma do Ensino Médio e a crítica marxista: uma reflexão acerca da ideologia. *Marx e o Marxismo*, Niterói, v. 12, n. 22, p. 135-156, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://www.niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/582>. Acesso em: 03 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei no 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei no 14.075, de 22 de outubro de 2020. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jan. 2024a. Seção 1, Número 12, Página 3. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=3&data=17/01/2024>. Acesso em: 06 ago. 2024.
- BRASIL. Pé-de-meia. *Ministério da Educação*, Brasília, 02 ago. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/pe-de-meia>. Acesso em: 06 ago. 2024.
- CASTRO, D. T. S. Projeto de Lei nº 843/2024. Altera a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, para incluir nas suas disposições os estudantes das modalidades de educação que especifica. Brasília, DF, *Câmara dos Deputados*, 19 mar. 2024. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2396799&filena me=PL%20843/2024](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2396799&filena me=PL%20843/2024). Acesso em: 28 jan. 2025.
- CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, v. 1, n. 127, p. 53-68, out/dez 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 03 ago. 2024.
- CORTI, A. P. Ensino médio: entre deriva e naufrágio. In: CÁSSIO, F. (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.
- COSTA, M. O.; GENTIL, H. S. Educação na Agenda 2030 e Emenda Constitucional 95: uma erosão do direito à educação. *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, São Paulo, v. 28, n. 59, p. 662-681, 2018. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81062018000300662](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062018000300662). Acesso em: 14 ago. 2024.
- COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (org.). *Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 29-43.

- FRIGOTTO, G. A crise na educação como projeto da classe dominante. In: BOTO, C.; CARA, D.; SANTOS, V. M. *Desafios e reinvenções da escola pública* (org.). 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2025. p. 15-37.
- GUILHERME, R. C.; REIS, C. N. Plano Estratégico de Ação Social do MERCOSUL: a transferência de renda em contexto de ofensiva neoliberal. *Katálysis*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 108-124, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/jTSJdMTdSsmMt97xxmtScXG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica* 34. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2023*. IBGE: Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102052.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Censo Escolar 2021*. Ministério da Educação: Brasília, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.
- LUKÁCS, G. *História e luta de classes: estudos sobre a dialética marxista*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- LESSA, S. *Capital e Estado de Bem-Estar Social: o caráter de classe das políticas públicas*. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- MARX, K. *Manuscritos Econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARQUES, R. M.; NAKATANI, P. Brasil: as alterações institucionais no período recente e o novo governo. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 225-239, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/36288/19488>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOTA, E. A. Redução da Pobreza e Aumento da Desigualdade: um desafio teórico-político ao Serviço Social brasileiro. In: MOTA, A. E (org.). *Desenvolvimentismo e Construção de Hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2012.
- NETTO, J. P. Introdução ao método na teoria social. In: CFESS - Conselho Federal de Serviço Social; ABEPSS - Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. 1. ed. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. p. 667-704.
- ONU - Organização das Nações Unidas. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. ONU: Nova York, 2015. 50 p. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057>. Acesso em: 30 set. 2025.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 30. ed. São Paulo: Record, 2000.

- SIQUEIRA, J. C.; HOFFMANN, G. H.; CUNHA, O. J. Projeto de Lei nº 154/2024. Altera os § 1º e § 3º do art. 1º da Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 que institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público para incluir os estudantes das escolas comunitárias credenciadas pelo poder público que atuam no âmbito da educação do campo com a pedagogia da alternância e das áreas de assentamento de reforma agrária. Brasília, DF, *Câmara dos Deputados*, 06 fev. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2417282>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- SIQUEIRA, L. *Pobreza e Serviço Social: diferentes concepções e compromissos políticos*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- VAZQUEZ, D. A.; SCHLEGEL, R. Do Bolsa Família ao Arcabouço Fiscal: perspectivas sobre a agenda social do terceiro Governo Lula. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 7, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/N6N8WTB5spnL6gJgT6BDfjM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/X7pK7y7RFsC8wnxB36MDbyx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2024.