

**O Programa Pé-de-Meia: entre o combate à evasão escolar e a
financeirização da educação**

**The *Pé-de-Meia* Program: between tackling school dropout and the
financialization of education**

**El Programa *Pé-de-Meia*: entre el combate al abandono escolar y la
financiarización de la educación**

Regis Clemente da Costa*

 <https://orcid.org/0000-0002-6914-039X>

Gianni Caroline Broetto Raini**

 <https://orcid.org/0009-0009-9985-4084>

Resumo: Este artigo analisa o Programa Pé-de-Meia como política pública de combate à evasão escolar, situando-o no contexto do sistema capitalista e examinando sua dimensão social, suas possibilidades e seus limites frente à financeirização da educação pública no Brasil. O Programa, instituído pela Lei nº 14.818/2024 e regulamentado pelo Decreto nº 11.901/2024, prevê incentivo financeiro-educacional destinado à permanência e à conclusão escolar. Com base em Marx (2013), Marx e Engels (2021), Frigotto (2010), Arroyo (2004), Mészáros (2008) e Tonet (2005), analisa-se que a educação, no sistema capitalista, está voltada a atender aos interesses do mercado e que o direito à educação da classe trabalhadora é resultado de lutas permanentes. Aponta-se que o Programa favorece a permanência dos estudantes na escola; no entanto, está permeado pela financeirização, que transforma a educação, de direito social, em mercadoria e em ativo financeiro. O combate à evasão escolar requer um projeto de formação omnilateral, com vistas à transformação social e à emancipação humana.

Palavras-chave: Programa Pé-de-Meia. Política pública. Evasão escolar. Financeirização da educação.

Abstract: This article analyzes the *Pé-de-Meia* [Nest egg] Program as a public policy aimed at tackling school dropout, situating it within the context of the capitalist system and examining its social dimension, possibilities, and limits in the face of the financialization of public education in Brazil. Established by Law no. 14,818/2024 and regulated by Decree no. 11,901/2024, the Program provides an education-linked financial incentive designed to support students' school retention and completion. Drawing on Marx (2013), Marx and Engels (2021), Frigotto (2010), Arroyo (2004), Mészáros (2008), and Tonet (2005), the article

* Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG). Professor adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Laranjeiras do Sul, Paraná. E-mail: <rclementecosta@yahoo.com.br>.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Laranjeiras do Sul, Paraná. E-mail: <giannibroetto65@gmail.com>.

argues that, under capitalism, education is oriented toward serving market interests and that the working class's right to education is the result of ongoing struggles. It points out that the Program helps students remain in school; however, it is permeated by financialization, which transforms education from a social right into a commodity and a financial asset. Tackling school dropout requires an omnilateral education project aimed at social transformation and human emancipation.

Keywords: *Pé-de-Meia* Program. Public policy. School dropout. Financialization of education.

Resumen: Este artículo analiza el Programa *Pé-de-Meia* [Fondo de ahorro] como política pública de combate al abandono escolar, situándolo en el contexto del sistema capitalista y examinando su dimensión social, sus posibilidades y sus límites frente a la financiarización de la educación pública en Brasil. Instituido por la Ley n.º 14.818/2024 y reglamentado por el Decreto n.º 11.901/2024, el Programa prevé un incentivo financiero-educativo destinado a favorecer la permanencia y la conclusión escolar. Fundamentado en Marx (2013), Marx y Engels (2021), Frigotto (2010), Arroyo (2004), Mészáros (2008) y Tonet (2005), el artículo sostiene que, en el sistema capitalista, la educación está orientada a atender los intereses del mercado y que el derecho a la educación de la clase trabajadora es resultado de luchas permanentes. Se señala que el Programa favorece la permanencia de los estudiantes en la escuela; sin embargo, está atravesado por la financiarización, que transforma la educación, de derecho social, en mercancía y en activo financiero. El combate al abandono escolar requiere un proyecto de formación omnilateral orientado a la transformación social y a la emancipación humana.

Palabras-clave: Programa *Pé-de-Meia*. Política pública. Abandono escolar. Financiarización de la educación.

Introdução

O Programa Pé-de-Meia foi criado em 2024, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), do Partido dos Trabalhadores (PT), e instituído pela Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024b), sendo regulamentado pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024 (Brasil, 2024a). O Programa institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado à permanência e à conclusão escolar de estudantes matriculados no Ensino Médio público (Brasil, 2024b). Esse é o maior programa de combate à desigualdade social no Brasil após o Bolsa Família e inclui mais da metade dos estudantes das escolas públicas brasileiras (Brasil, 2024c). O Programa Pé-de-Meia se insere no conjunto de políticas públicas de transferência monetária já existentes, destinadas aos filhos da classe trabalhadora em situação de vulnerabilidade social.

No sistema capitalista, os problemas relacionados à evasão escolar atingem os filhos da classe trabalhadora. Essa classe, historicamente, luta pelo direito de acesso à educação escolar; no entanto, nem sempre tem as condições de permanência e de formação de qualidade garantidas, pois a educação, nesse sistema, está voltada a atender às demandas do capital, com a divisão social do trabalho, a separação do trabalho manual do trabalho intelectual, bem como o rompimento entre o processo de planejamento e a execução, visando habilitar os trabalhadores nas técnicas e nas questões sociais e ideológicas para o mercado (Arroyo, 2004; Frigotto, 2006, 2010; Saviani, 2024).

A omissão do Estado na garantia da educação escolar de qualidade social aos filhos da classe trabalhadora no sistema capitalista exige a constante mobilização em torno desse direito e a luta por políticas públicas que deem condições para que os trabalhadores acessem a escola, nela permaneçam e concluam seus estudos. Essa posição do Estado produz desigualdades, pois, ao mesmo tempo em que produz o acúmulo de riqueza, reforça o poder dominante e o controle dos meios de produção, uma vez que a classe dominante tem acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico, ao domínio do trabalho intelectual e da produção do conhecimento. O trabalhador, quando acessa a educação controlada pela classe dominante, depara-se com um modelo educacional voltado a atender e responder às demandas do capital (Frigotto, 2010).

Os estudos e as discussões mostram como a evasão escolar se torna um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e econômicas, perpetuando o ciclo de marginalização e exclusão da juventude trabalhadora. Em muitos casos, as condições econômicas, sociais e familiares impõem ao trabalhador a necessidade de conciliar o trabalho e o estudo e adaptar-se às regras do mercado. A evasão escolar, portanto, está inserida no contexto econômico, político, histórico e cultural em que o trabalhador é forçado a decidir entre sobreviver e estudar (Frigotto, 2006). Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar o Programa Pé-de-Meia como política pública de combate à evasão escolar, situando-o no âmbito do sistema capitalista e examinando sua dimensão social, suas possibilidades e seus limites frente à financeirização da educação pública do país.

As discussões e as análises deste artigo estão embasadas no método materialista histórico e dialético e na pesquisa bibliográfica e documental, por meio de leituras e interpretações de leis. A fundamentação teórica sobre as relações entre a educação dos filhos da classe trabalhadora no sistema capitalista e o contexto da evasão escolar está embasada em Marx (2013), Frigotto (2006, 2010), Arroyo (2004), Saviani (2013, 2024), Mészáros (2008) e Tonet (2005). As discussões sobre as políticas públicas fundamentam-se em Azevedo (2004), Vieira e Albuquerque (2002), Araújo e Almeida (2010) e Saviani (2007), e a abordagem sobre a financeirização está embasada em Bastos (2013), Dowbor e Blandy (2022), Adrião e Araújo (2023) e Catini, Mello e Shiroma (2026).

O Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024 (Brasil, 2024b), é analisado como uma política pública de enfrentamento da evasão escolar, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que preconiza a educação como um direito social e a sua universalização e democratização (Brasil, 1988). A análise considera também o combate às consequências dos problemas oriundos do sistema capitalista com medidas paliativas em detrimento do enfrentamento de suas causas, secundarizando ações com vistas a transformações estruturais. Soma-se a isso o fato de que o Programa está permeado pelas políticas neoliberais e pela financeirização, que transforma a educação em ativo financeiro.

O artigo está organizado em duas seções e considerações finais. A primeira seção discute e analisa a educação no sistema capitalista e o contexto da evasão escolar, bem como a luta da classe trabalhadora pelo acesso à educação e à formação humana. A segunda seção trata do Programa Pé-de-Meia no campo das políticas públicas de combate à evasão escolar, seus limites e suas possibilidades de atender à permanência e à formação de qualidade social dos filhos da classe trabalhadora em uma educação voltada às exigências do mercado, sob interferência das políticas neoliberais, da mercantilização e da financeirização, em detrimento da emancipação humana.

A educação no sistema capitalista e a evasão escolar

A educação no sistema capitalista foi concebida para atender aos interesses da classe dominante. O acesso da classe trabalhadora à educação ocorre a partir das lutas e reivindicações dessa classe e, por vezes, da constatação, pelo sistema capitalista, da necessidade de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado. A educação, no sistema capitalista, também é perpassada pelo modo de produção capitalista e, consequentemente, pela relação entre capital e trabalho, pelas relações entre valor de uso e valor de troca e pela divisão social do trabalho (Marx, 2013). A educação, nesse sistema, separa o trabalho manual do trabalho intelectual, bem como rompe com o processo de planejamento e de execução. Ela é campo de disputa e, portanto, a luta dos trabalhadores se dá pelo acesso à educação e pela concepção política e ideológica de um projeto educacional que, de fato, atenda aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora.

Para isso, o trabalho intelectual deverá estar unificado ao trabalho manual, industrial e produtivo, de modo que o trabalho seja criador da realidade humana e princípio educativo,

conforme destaca Frigotto (2010). Por conseguinte, nas disputas em torno do projeto educativo, o povo reivindica o acesso à escola, e uma pedagogia articulada aos interesses populares valorizará a escola, estará empenhada em que ela funcione bem e utilizará métodos de ensino eficazes (Saviani, 2024).

Importante destacarmos que a concepção de educação que fundamenta este estudo considera o ser humano como sujeito do processo educativo, em suas necessidades materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados, haja vista que ela está relacionada à qualificação humana, à ampliação do trabalho e à produção de valor de uso, condicionada a satisfazer as múltiplas necessidades do ser humano e à emancipação humana (Frigotto, 2010). A educação, desse modo, é compreendida como “[...] prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social” (Frigotto, 2010, p. 33).

No Brasil, o acesso dos trabalhadores à educação se deu a partir do final do século XIX e do início do século XX, por meio da organização das lutas e reivindicações por esse direito, principalmente com a ação de imigrantes europeus anarquistas e comunistas que vieram para o Brasil nesse período. Parte da ampliação do acesso dos trabalhadores à educação se deu, também, em função do processo de industrialização do país no início do século XX e da necessidade de formação de mão de obra qualificada para as fábricas (Saviani, 2013). Nesse período, o país tinha em torno de 65% da população analfabeta (Brasil, 2003). Mesmo com a ampliação do acesso à educação ao longo do século XX, sua universalização e democratização só ocorreram na Constituição Federal de 1988 e foram resultado da mobilização, da articulação e da luta de movimentos sociais, de entidades da sociedade civil, de educadores/as e de parlamentares. É também nessa Constituição Federal que a educação foi reconhecida como direito social (Brasil, 1988).

Em referência às dificuldades de o trabalhador individual compreender as condições de desenvolvimento do seu filho, Marx e Engels (2011) apontam a necessidade de se preservar as crianças e os adolescentes dos efeitos destrutivos do sistema capitalista e que isso se dá pela compreensão de que a classe operária “[...] compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir” (Marx; Engels, 2011, p. 84).

Em se tratando da luta dos trabalhadores pelo direito à educação, é possível observar a necessidade de organização, de mobilização, de ação política e social e de constante tensionamento com o Estado, especialmente pelo acesso e pela permanência na escola; pelo modelo e pela concepção de currículo pautados pelo conhecimento científico, filosófico, sociológico e histórico, pela formação da consciência crítica e pela transformação social; pela estrutura física e pela infraestrutura das escolas; pela formação, pelas condições de trabalho e pela valorização de professores/as; pela gestão democrática; e pelo financiamento. “A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento” (Frigotto, 2010, p. 34).

Em se tratando da necessidade de preservar crianças e adolescentes dos efeitos destrutivos do sistema capitalista, Marx e Engels (2011, p. 85) afirmam que isso

[...] só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletariado conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual.

Esses apontamentos remetem às lutas pelas políticas públicas no sistema capitalista, tema que abordaremos na sequência. Essas ações são necessárias, pois a conquista e a garantia do direito à educação são permeadas pelas disputas entre o projeto educativo que atenda às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora e o projeto pensado e controlado pela classe dominante e pelo Estado burguês, a fim de atender às necessidades do mercado e da reprodução do capital (Frigotto, 2010).

Ao tratarmos da disputa em torno do projeto educativo, é importante resgatar a posição da classe dominante em relação à educação dos trabalhadores, que vem de longa data. No século XVIII, o filósofo iluminista Voltaire afirmava que: “A canalha (as massas) é indigna de ser esclarecida [...] é essencial que haja cozinheiros ignorantes [...] e o que é de lei é que o povo seja guiado e não seja instruído” (Arroyo, 2004, p. 75). Para o filósofo Diderot, a instrução deveria ser para todos: “É bom que todos saibam ler, escrever e contar” (Arroyo, 2004, p. 75).

Em Marx e Engels (2011), constam apontamentos sobre a recomendação de Adam Smith em relação ao ensino popular oferecido pelo Estado como forma de “[...] evitar a degeneração completa do povo em geral, oriunda da divisão do trabalho [...] embora em doses prudentemente homeopáticas”. Nesse contexto, Frigotto (2010, p. 36) afirma que a posição de J. Mill (1948) é a de defender “[...] uma educação nacional das crianças das classes trabalhadoras para o cultivo do bom senso” e considerar que tudo o mais é “sobretudo decorativo”, caminhando na mesma direção.

Em meio aos embates entre a classe dominante e a classe trabalhadora, no sistema capitalista, quando a educação é controlada pela burguesia para atender às necessidades do capital, ela reduz o trabalhador à condição de mercadoria, preparando-o para se submeter às exigências do mercado e limitando seu acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos, históricos e à formação crítica. Como destaca Freire (2011, p. 73), “[...] seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”. Para Frigotto (2010, p. 148), “[...] trata-se de relações conflitantes e antagônicas, por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas”.

Ainda sobre a posição da classe dominante em relação à educação dos trabalhadores, Arroyo (2004, p. 76) aponta que “[...] a história da educação burguesa para o povo comum gira em torno desse binômio: permitir a instrução e reprimir a sua educação-formação”. Por mais que o processo de escolarização dos trabalhadores tenha avançado nas últimas décadas, essas posições ainda estão presentes entre setores da burguesia, e a defesa da garantia do direito à educação é uma tarefa constante da classe trabalhadora (Arroyo, 2004). Nesse contexto de avanços, a instrução elementar passa a fazer parte da lógica da sociedade capitalista, deixando de ser somente uma proposta de intelectuais e progressistas. A educação do povo, portanto, acontece por meio da “[...] pressão do povo e dos educadores pelo direito não apenas a ser instruído, mas a ser esclarecido, e a ser reconhecida sua capacidade de pensar, decidir sua sorte, ser sujeito de saber e de cultura” (Arroyo, 2004, p. 77).

Nesse sentido, uma educação que, de fato, considere os interesses e as necessidades da classe trabalhadora, no contexto das disputas, se dá, também, a partir da formulação das concepções pedagógicas contra-hegemônicas. No Brasil, destacam-se as concepções socialistas, anarquistas e comunistas, que se inseriram tanto no projeto educativo escolar dos trabalhadores quanto nos processos formativos em movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos ao longo do século XX, até o contexto atual.

A partir das décadas de 1960 e 1970 até a redemocratização do Brasil, na década de 1980, destacam-se as ações e as práticas de educação contra-hegemônicas, como as do Movimento de

Educação de Base (MEB), do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Cultura Popular (MCP), a concepção libertadora, formulada por Paulo Freire, com a educação popular e a pedagogia da prática, e as concepções embasadas no marxismo, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013).

Nas últimas décadas, com o avanço das políticas neoliberais no Brasil, intensificou-se a participação direta e incisiva de grupos empresariais e do capital financeiro, que direcionaram a Reforma do Estado, na década de 1990, e as reformas educacionais nas décadas de 2010 e 2020. Esse contexto, aliado à implementação de novas tecnologias, aos desenvolvimentos científicos da Psicologia, da Neurociência, da Administração e da Informação, às plataformas *on-line*, à meritocracia e à privatização, deu origem ao que Freitas (2018) denomina neotecnicismo. Nesse sentido, a educação precisa ser compreendida para além de suas aparências fenomênicas, desvelando suas determinações históricas, políticas, econômicas, ideológicas e estruturais (Costa, 2014).

Esse quadro nos remete a Marx e Engels (2021, p. 29), que afirmam: “O Poder Executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os negócios comuns de toda a burguesia”. Na sociedade capitalista, o Estado burguês assume a função de impulsionar a política econômica, tendo em vista a consolidação e a expansão do capital, favorecendo, assim, interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade.

Para Arroyo (2004, p. 75), a escola está subordinada ao mercado, de maneira que precisa se adaptar às novas exigências na formação do trabalhador: “O trabalho deixa de ser apenas execução e passa a exigir novas competências do trabalhador”. Tais competências, como podemos constatar nas reflexões do referido autor, serão adquiridas na escola, que prepara para o mundo do trabalho e limita ou até mesmo restringe o acesso ao conhecimento científico, filosófico e à formação do pensamento crítico.

Ainda de acordo com Arroyo (2004), a produção do capital influencia a formação do currículo escolar e a própria formação do trabalhador, e perde-se a educação crítica por priorizar a formação utilitária. Assim, estabelece-se um tensionamento entre a busca de uma educação crítica, social e emancipadora e a manutenção de uma educação que serve ao propósito do capitalismo, que transforma o indivíduo em um ser alienado, com dificuldade de compreender as relações histórico-sociais que o constituem.

Os filhos da classe trabalhadora, imersos na vulnerabilidade social, em situação de moradia precária, ausência de saneamento básico, ausência de espaços de lazer e de cultura e alimentação irregular, encontram inúmeras dificuldades para sobreviver nessa sociedade, e um dos impactos dessa realidade é a evasão escolar. Com o avanço do sistema capitalista e a consolidação dos sistemas educacionais, Frigotto (2010, p. 36) observa que se torna cada vez mais clara “[...] a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes”.

A educação, sob a lógica capitalista, torna-se um instrumento de legitimação da ordem vigente, mascarando a exploração sob o discurso da meritocracia e da igualdade de oportunidades. A escola, por conseguinte, não emancipa, mas, sim, adestra, como notamos na afirmação de Frigotto (2010, p. 28):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Tal constatação fortalece a compreensão de que a escola funciona como instrumento de dominação e preparação da força de trabalho, moldando não apenas habilidades técnicas, mas também comportamentos, valores e expectativas, de acordo com os interesses do capital. Conforme já apontado, a formação da consciência crítica e o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, no sistema capitalista, são exceções e, quando ocorrem, dão-se à revelia do sistema, resultantes da ação de grupos sociais que se mobilizam em torno dessas pautas. É por isso que Mészáros (2008) defende que uma transformação real da educação é inconcebível sem uma transformação radical da sociedade. A ruptura necessária não é apenas pedagógica, mas histórico-social, pois exigirá o enfrentamento direto das bases materiais que sustentam a desigualdade.

Nesse sentido, a evasão escolar, longe de ser uma escolha individual ou um simples desinteresse, expressa materialmente a posição que os jovens da classe trabalhadora ocupam na estrutura social. Nas condições reais de existência, esses jovens precisam participar da garantia da sua própria sobrevivência. É justamente para evidenciar esse fundamento material da vida humana que Marx e Engels (2007, p. 32-33) explicitam

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Em vez de alterar as “regras gerais” da reprodução social, como diria Mészáros (2008), o Estado atua para garantir sua continuidade, deslocando o debate da transformação estrutural para a administração da desigualdade. Marx (2013) evidencia que, sob o capitalismo, o trabalho precoce destrói o corpo e o espírito das crianças; sob condições racionais, poderia constituir um meio de educação. A vida das crianças é ceifada desde cedo, como podemos observar ao longo da história do trabalho infantil, em que havia a massificação da mão de obra infantil nas fábricas no período de desenvolvimento das indústrias, quando não havia intervenção do Estado nas relações de trabalho. Em Marx (2013), podemos observar que o surgimento da maquinaria tornou desnecessária a força muscular e passou-se a utilizar o trabalho feminino e infantil: “[...] por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria” (Marx, 2013, p. 575). A finalidade do emprego de mulheres e crianças era também reduzir o valor da força de trabalho.

No Brasil, a proibição do trabalho infantil é prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990). Como parte dessas políticas de combate ao trabalho infantil, foi criado, em 1996, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), com o objetivo de contribuir para a retirada de crianças e adolescentes com idade inferior a 16 anos de situações de trabalho (Brasil, 2018).

Mesmo com a legislação vigente e as constantes campanhas de prevenção e erradicação do trabalho infantil, a exploração se mantém. A necessidade dessas campanhas e os recorrentes casos de trabalho infantil reforçam a perversidade do sistema capitalista em sua busca incessante por lucro, que transforma a infância em uma mercadoria de baixo custo. A grande contradição é que o sistema capitalista defende a liberdade e a meritocracia, mas retira da criança em situação de pobreza as condições que poderiam lhe dar possibilidades de romper com essa realidade.

No capitalismo, a desigualdade não apenas se manifesta no cotidiano, mas é produzida e constantemente reproduzida pelo próprio modo de funcionamento do sistema, servindo como base para manter e renovar as diferenças sociais que a sustentam. Tonet (2005) reforça que a riqueza material da sociedade capitalista é produzida por aqueles que não detêm os meios de produção, no caso os trabalhadores, enquanto a burguesia se apropria do excedente, mantendo o controle sobre a educação, a política e a ideologia.

A educação torna-se, então, um instrumento que não apenas seleciona quem terá sucesso acadêmico, mas também reforça a divisão social. Como explica Tonet (2005, p. 49), “[...] a desigualdade social era considerada legítima e constitutiva do mundo humano porque fruto do exercício da própria liberdade natural”. Essa concepção sustenta ideologicamente a ideia de que as diferenças entre os indivíduos seriam resultado do mérito pessoal, e não das condições estruturais impostas pelo sistema capitalista.

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2025), em 2024, 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não haviam completado o ensino médio, seja por abandono, seja por nunca terem frequentado a escola. O principal motivo apontado para a evasão foi a necessidade de trabalhar (42%), seguido por desinteresse nos estudos (25,1%) e por gravidez, especialmente no caso das mulheres (23,4%) (IBGE, 2025).

Os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2025) revelam o impacto das desigualdades estruturais: milhões de jovens permanecem fora da escola ou abandonam o Ensino Médio. Os grupos mais afetados são justamente aqueles já marginalizados por sua raça, seu gênero e, principalmente, sua classe social. Esses dados não apenas refletem uma realidade social, mas denunciam a lógica de um modelo educacional submetido ao neoliberalismo e ao capitalismo, no qual a escola deixa de ser um direito universal e se transforma em espaço de seleção e exclusão.

Essa constatação se confirma quando analisamos os dados mais recentes de acompanhamento da política educacional: os indicadores da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2020). De acordo com o painel de monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o país não universalizou o atendimento dos jovens de 15 a 17 anos, e a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio segue abaixo dos 85% previstos para 2024 (Brasil, 2020).

Diante disso, a evasão escolar não é apenas um fenômeno estatístico, individual ou de juízo moral, mas reflexo dos embates sociais e econômicos que atravessam o sistema educacional brasileiro, sob a lógica capitalista, que consolida privilégios, naturaliza a meritocracia, marginaliza populações vulneráveis e transforma a escola em espaço de formação de mão de obra para atender às demandas do mercado.

Em Frigotto (2006, p. 49), é possível observar alguns fatores que explicam a realidade da evasão:

Busca-se averiguar quais os principais fatores responsáveis pela repetência, evasão, atraso e fraco rendimento, através de uma matriz de variáveis relacionadas com as características da família (educação dos pais, *status* ocupacional, renda etc.), características do meio-ambiente, características pessoais do aluno, características da escola, etc. O rendimento escolar, a permanência ou não ao longo da trajetória escolar são tidos como função de um conjunto de ‘fatores’. As análises multivariadas, com elaborada sofisticação estatística, chegam sempre à mesma conclusão (quase metafísica) – o fator sócio-econômico é que tem o peso maior na ‘determinação’ das diferenças encontradas; em seguida, os fatores ligados à educação dos pais, etc.

A afirmação de Frigotto (2006) reforça as discussões anteriores de que a evasão escolar não pode ser compreendida como falha individual, como escolha pessoal, mas está inserida em um contexto mais amplo no sistema capitalista. A evasão compromete não apenas a formação do estudante, mas também contribui para a perpetuação do ciclo de exclusão e desigualdade social.

Torna-se evidente que a evasão escolar está associada às contradições do sistema capitalista, do sistema educacional e das relações de poder que atravessam a gestão escolar. Ela se insere em um processo mais amplo de desumanização, em que os estudantes da classe trabalhadora são constantemente negados em sua condição de sujeitos históricos. A evasão, portanto, é uma violência, pois nega aos estudantes o direito de “ser mais” (Freire, 1987).

Com base nas discussões e nas análises sobre a educação no sistema capitalista e as formas de controle do processo educativo direcionado às demandas do mercado, é inegável que o acesso à escola pode ser espaço de luta e de formação da consciência crítica, mesmo nesse sistema e nessas condições. A luta que se trava cotidianamente é pela garantia do acesso, da permanência, da formação de qualidade, da concepção de educação e de formação, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

O afastamento dos filhos da classe trabalhadora do espaço escolar representa, por conseguinte, a perda do direito constitucional e o rompimento com as possibilidades de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e de formação da consciência crítica. Esse afastamento tem repercussão nas questões políticas e culturais, pois os sujeitos que ficam fora da escola são, muitas vezes, privados de interpretar criticamente a realidade e de participar ativamente das decisões que afetam suas vidas. Assim, a evasão escolar entra em contradição com o direito constitucional à universalização e à democratização da educação, contribuindo para a reprodução de uma sociedade marcada pela desigualdade social, educacional e econômica.

A evasão escolar desnuda o projeto do sistema capitalista voltado à educação da classe trabalhadora, ao passo que explicita o sucesso desse sistema em perpetuar as desigualdades sociais e educacionais. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem a educação como direito, e não como privilégio, nesse sistema. Por isso, compreender suas consequências é também compreender a necessidade de um novo modelo de ensino que restitua sentido à permanência escolar, com políticas que reconheçam a escola como espaço de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, à formação humana e à transformação social.

O Programa Pé-de-Meia: entre o combate à evasão escolar e a financeirização da educação

Criado em um contexto de persistente desigualdade educacional e social no Brasil e de grande interferência das políticas neoliberais na educação pública, o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024, soma-se a outras políticas públicas de transferência de renda direcionadas ao acesso e à permanência dos filhos da classe trabalhadora na escola. A contradição do sistema capitalista se explicita quando os dados econômicos apontam, entre outras questões, que o Brasil está entre as dez nações mais ricas do mundo e que o número de bilionários cresceu continuamente nos últimos anos (Rocha, 2021), enquanto o combate à desigualdade social está condicionado a interesses políticos, econômicos e ideológicos que mantêm o país em constante oscilação entre entrar e sair do mapa da fome.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil saiu do mapa da fome em 2014, mas voltou em 2021 devido a mudanças nas prioridades das políticas públicas e aos impactos da pandemia da covid-19 (Meza, 2025). A partir de 2023, com a retomada de políticas públicas de segurança alimentar, da participação da sociedade civil e do financiamento da

agricultura familiar, entre outros fatores, o país saiu novamente do mapa da fome, de acordo com dados publicados pela ONU no ano de 2025 (Meza, 2025).

Em um tempo de grande acumulação capitalista, a política pública é a forma encontrada pela sociedade civil organizada, pelos movimentos sociais, sindicatos, entre outros, para pressionar o Estado a contrabalancear os efeitos da política econômica concentradora de riqueza que ameaça o próprio sistema capitalista. Na sociedade capitalista, a política pública se faz necessária, pois o Estado é o gerente dos interesses da burguesia e atua para consolidar a expansão do capital, em prol dos interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade, fortalecendo o caráter antissocial da economia (Saviani, 2007).

A elaboração e a efetivação das políticas públicas dependem de interesses políticos, econômicos e ideológicos, de concepção de gestão pública e de visão governamental e, em muitos casos, resultam das lutas entre grupos e classes na sociedade (Azevedo, 2004; Araújo; Almeida, 2010), de processos sociais complexos e não apenas de decisões centralizadas do governo, envolvendo também organizações políticas e civis (Vieira; Albuquerque, 2002).

O Programa Pé-de-Meia foi instituído pela Lei nº 14.818/2024 (Brasil, 2024b) e regulamentado pelo Decreto nº 11.901/2024 (Brasil, 2024a), tendo como objetivo principal reduzir a evasão escolar e promover a mobilidade social por meio da democratização do acesso à educação. Seu público-alvo abrange estudantes do Ensino Médio regular, bem como estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idade entre 19 e 24 anos, matriculados em escolas públicas e “[...] pertencentes a famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com prioridade aos que tenham renda *per capita* mensal até o limite estabelecido no inciso II do caput do art. 5º da Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023” (Brasil, 2024b, art. 1º, § 1º). Para garantir a efetividade do incentivo, são exigidas frequência mínima de 80% nas aulas, conclusão do ano letivo com aprovação e participação nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no caso dos estudantes que estão no último ano letivo (Brasil, 2024b).

O Programa está também amparado em portarias complementares, que estabelecem regras operacionais, calendários, modalidades de pagamento e adaptações para a EJA, consolidando o arcabouço normativo que sustenta a política pública (Brasil, 2023). Quanto aos objetivos anunciados no referido Programa, está previsto na Lei nº 14.818/2024 que:

Art. 2º São objetivos do incentivo financeiro-educacional destinado à permanência e à conclusão escolar

- I- democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele,
- II- mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio;
- III- reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar,
- IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação,
- V- promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional,
- VI- estimular a mobilidade social (Brasil, 2024b, p. 4).

O Programa adota um modelo de operação automatizado e integrado: os dados dos estudantes são coletados pelas escolas e enviados ao Ministério da Educação (MEC), que consolida as informações e as encaminha à Caixa Econômica Federal, responsável pela abertura das contas-poupança e pelo pagamento dos incentivos (Brasil, 2023).

Os incentivos financeiros estão estruturados em quatro modalidades: Incentivo-Matrícula, Incentivo-Frequência, Incentivo-Conclusão e Incentivo-Enem. Para estudantes do Ensino Médio regular, os pagamentos variam de R\$ 200,00 a R\$ 1.000,00, podendo chegar a um total de R\$

9.200,00 ao longo do Ensino Médio, considerando as parcelas mensais, anuais e o adicional pela participação no Enem (Brasil, 2023).

No âmbito pedagógico, a Estratégia Rumo Certo, instituída pela Portaria MEC nº 496, de 7 de julho de 2025 (Brasil, 2025b), atua como complemento do Pé-de-Meia, coordenando ações de prevenção e superação da evasão escolar por meio de formação docente, gestão de dados e desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas à realidade local. A mesma portaria institui a Rede Nacional de Implementação do Programa Pé-de-Meia (Renapem), responsável por articular o MEC, estados e municípios, oferecendo suporte técnico e metodológico e promovendo ações preventivas contra o abandono escolar (Brasil, 2025b).

Desde sua implementação em 2024, o Programa alcançou cerca de 7,8 milhões de estudantes matriculados no Ensino Médio público em todas as unidades federativas e entre 3,7 e 3,8 milhões de beneficiários diretos do Programa Pé-de-Meia (Brasil, 2023). Até junho de 2025, foram mais de R\$ 10 bilhões repassados para 5,6 milhões de estudantes, considerando pagamentos referentes a 2024 e à primeira parcela de 2025 (Brasil, 2023). Os dados divulgados pelo MEC, em abril de 2026, apontam que o abandono escolar diminuiu 43% desde que o Programa Pé-de-Meia foi implementado (Brasil, 2026), reforçando que o Programa contribuiu para a melhora dos indicadores educacionais no Brasil desde a sua implementação.

Outros dados que apontam que o Programa Pé-de-Meia reduz a evasão no Ensino Médio no país foram divulgados no livro *Bolsas de estudo e evasão: avaliação de impacto ex-ante* (Abreu *et al.*, 2025). Os resultados apresentados mostram que as bolsas de estudo têm grande potencial para serem uma política eficaz para reduzir a evasão, que a bolsa de estudos do Programa Pé-de-Meia possibilitou que um quarto dos jovens deixasse de evadir e que o impacto do Programa é maior junto aos jovens de famílias pobres e em unidades da federação com maior nível de pobreza (Abreu *et al.*, 2025). Outro dado mencionado pelos autores é que “[...] a estimativa é de que o acesso de jovens de famílias em situação de vulnerabilidade ao programa Pé-de-Meia reduza em 6,3 pontos percentuais a taxa de evasão desse grupo ao longo do ensino médio” (Abreu *et al.*, 2025, p. 554).

Abreu *et al.* (2025) referenciam a garantia constitucional da Educação Básica universal, gratuita e compulsória, assim como mencionam a contínua violação desse direito devido ao fato de que, anualmente, 470 mil jovens ingressam na vida adulta sem terem concluído a Educação Básica. “Estima-se que o custo social por jovem que entra na fase adulta sem ter concluído o ensino médio é próximo de R\$ 400 mil, enquanto os recursos necessários para a garantia do devido acesso não alcançam sequer 10% desse valor” (Abreu *et al.*, 2025, p. 548). Ainda segundo os autores, “[...] a sociedade brasileira deveria estar disposta a despendar até cerca de R\$ 400 mil por jovem que iria evadir com uma política capaz de levá-lo à conclusão da educação básica” (Abreu *et al.*, 2025, p. 548).

Importante observarmos que Abreu *et al.* (2025), em suas análises, se referem aos custos financeiros dos estudantes que não concluem o Ensino Médio, denominando-os custos sociais. Os autores discutem esses custos fundamentados em operações financeiras de ganho ou prejuízo para a sociedade, como a principal justificativa para a criação de políticas de transferência de renda com vistas à permanência dos jovens na escola. A visão economicista é constatada nas análises sobre as políticas públicas, quando concluem que: “Como em qualquer outra política pública, para que seja justificável, é necessário que seus benefícios superem seus custos. Estima-se que cada jovem que deixa de concluir o ensino médio representa um custo para ele e para a sociedade de R\$ 384 mil” (Abreu *et al.*, 2025, p. 554).

Tal posição reduz a política pública e a garantia do direito à educação à lógica do mercado financeiro, pautada pela visão rentista, de investimento e de retorno financeiro, retirando o

princípio da política pública e da garantia do direito à educação como direito social, voltado efetivamente ao processo formativo, às condições de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à qualidade social da educação.

O livro publicado por Abreu *et al.* (2025) é parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Evidências da Educação Integral (Ceei), em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura. O livro foi lançado no dia 13 de março de 2026. Na programação de lançamento, consta a participação do Insper, do Instituto Natura, do Instituto Sonho Grande, do Instituto Unibanco, de representante do MEC, da deputada Tabata Amaral, entre outros (Lançamento [...], 2026).

Vale mencionarmos que essas organizações empresariais que participaram do lançamento do livro também são vinculadas ao Movimento Todos pela Educação¹ (TPE). Esse movimento e as organizações que o compõem formam uma grande rede, com interferência direta na administração pública, com base no gerencialismo empresarial, atuando na formulação e na implementação de políticas educacionais no Brasil nos últimos 20 anos.

A criação e a implementação do Programa Pé-de-Meia estão fortemente impactadas pela participação das fundações e dos institutos empresariais. A partir da interferência e do direcionamento das políticas educacionais por essas organizações, avançaram a mercantilização da educação, a plataformização e a financeirização. O avanço da lógica empresarial sobre a educação pública tem produzido um processo de reorganização do espaço escolar, gerido por conceitos baseados em resultados, metas e lucros (Costa, 2022).

O estudo de Conrado (2026) sobre os programas Pé-de-Meia, Estratégia Rumo Certo e Na Ponta do Lápis, do Governo Federal, apontam o alinhamento desses programas com as políticas neoliberais para a educação, utilizando linguagem de modernização e ressignificando o espaço escolar, com a substituição do humanismo pela técnica. Nesse sentido, “[...] mobilizam uma racionalidade que busca converter os acontecimentos educacionais em estatísticas; tal processo acaba por responsabilizar os atores educacionais pelos problemas de evasão e abandono” (Conrado, 2026, p. 10).

O processo de financeirização da educação se fortaleceu no Brasil a partir da primeira década dos anos 2000, resultando em um processo de crescimento do setor educacional privado-mercantil, com a privatização e a mercantilização da educação. Esse processo iniciou-se pelo Ensino Superior e se expandiu para a Educação Básica nos últimos anos (Chaves; Camargo; Sousa, 2023). Segundo Leher (2021), os negócios educacionais envolvendo a Educação Básica foram pavimentados pelo Estado no contexto da crise do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e se ampliaram após o golpe de 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff, do PT. O capital buscou novos nichos de mercado, acessando recursos bilionários destinados à Educação Básica. Adrião e Araujo (2023) apontam que a nova fase da privatização da educação está relacionada à predominância do mercado financeiro e à subordinação da educação.

Em artigo que analisa relatórios da B3 (Bolsa, Brasil, Balcão) e discute o impacto social da Bolsa de Valores do Brasil, Catini, Mello e Shiroma (2026) apontam as estratégias de expansão de investimentos de impacto social por meio de práticas do mercado de capitais vinculadas à bolsa de

¹ O Movimento TPE foi fundado em 6 de setembro de 2006. Ele tem entre seus mantenedores alguns dos maiores grupos empresariais, de comunicação e do mercado financeiro do país, que movimentam, anualmente, cifras bilionárias. O movimento apresenta-se como apartidário e independente e afirma que “[...] faz *advocacy* pela Educação Básica no Brasil. Nosso foco é atuar para que o poder público formule e implemente políticas públicas educacionais de maneira mais efetiva” (Advocacy [...], 2026).

valores, que reorganizam a reprodução social. Nesse estudo, entre outras questões, os autores apontam que a educação é uma das áreas mais afetadas pela financeirização dos serviços sociais. “A B3 se volta para o trabalho social por meio da atuação na educação, mais especificamente apoiando organizações que desenvolvem projetos e tecnologias sociais com escalabilidade e que trabalham com a formulação de políticas educacionais” (Catini; Mello; Shiroma, 2026, p. 13). Para os autores, com base em Azevedo *et al.* (2015), há a preocupação da B3 de que os programas educativos e de assistência social se voltem à inclusão produtiva e financeira da juventude, a fim de “[...] formar a sociabilidade requerida pelo capital no tempo presente e alavancar programas de bancarização, microcrédito, entre outros, dirigidos à base da pirâmide” (Catini; Mello; Shiroma, 2026, p. 13).

Catini, Mello e Shiroma (2026) contextualizam também as relações de institutos e fundações empresariais que compõem o TPE², como o Instituto Natura, a Fundação Lemann, entre outros, implicados no processo de financeirização da educação. É importante destacarmos as relações dessas organizações que compõem o TPE, pois tais entidades integram a rede empresarial e do mercado financeiro em torno do Insper, que apresentou dados sobre a diminuição da evasão escolar a partir da implementação do Programa Pé-de-Meia.

A financeirização, segundo Dowbor e Blandy (2022), é a migração dos investimentos econômicos, por meio de aplicações financeiras, para ganhos improdutivos. Isso ocorre porque o mercado financeiro apresenta retornos maiores que as atividades produtivas, tornando-se um sistema especulativo, operado por bancos e grandes corporações e amparado por desregulação internacional. Os investidores e as empresas financeirizadas controlam boa parte do capital mundial e influenciam o poder político, estagnam a produção e, em consequência, há o aumento da precarização do trabalho, a perda do poder de negociação de trabalhadores e o aumento das desigualdades. Trata-se, portanto, de uma “[...] forma imaterial de apropriar-se da riqueza [...]” (Dowbor; Blandy, 2022, p. 804). Para Bastos (2013, p. 1), a financeirização pode ser conceituada como “[...] o modo atual de funcionamento do capitalismo global, originado na década de 1980, contemporâneo da mundialização financeira”.

A financeirização impacta a educação devido à insaciabilidade do capital, sendo necessário reconhecer que a saída passa pelo reconhecimento do êxito do capital sobre o trabalho (Catini; Mello; Shiroma, 2026). Esse reconhecimento é necessário, pois o êxito do capital é “[...] representado pelo processo de privatização, empresariamento e financeirização da educação, com suas graves consequências no sentido de aprofundar a reificação da população trabalhadora e de obstaculizar seus processos organizativos autônomos” (Catini; Mello; Shiroma, 2026, p. 18). Diante desse reconhecimento, deve-se colocar em questão a “[...] finalidade, a forma e o controle dos processos educativos” (Catini; Mello; Shiroma, 2026, p. 18).

Sobre os impactos da financeirização na educação e as relações com o Programa Pé-de-Meia, Silva (2025) aponta que o Programa se coaduna com os propósitos do Novo Ensino Médio, produto das reformas empresariais da educação, com relação direta com a financeirização e a precarização do trabalho, que busca formar um trabalhador de novo tipo. Conforme a autora:

Não se trata apenas do estímulo ao suposto protagonismo juvenil, associado ao trabalho precário e ao incentivo financeiro estudantil, que está sendo replicado de maneira massiva na escola pública pela Reforma do Ensino Médio. Há também o objetivo de

² De acordo com dados da página oficial do Movimento TPE, na aba “Governança”, o nome de Fernando Haddad consta como Associado Fundador (Associados [...], 2026). Haddad ocupou o cargo de Ministro da Educação no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do PT, nos anos 2006 a 2010 e no governo da Presidenta Dilma Rousseff, do mesmo partido, nos anos 2011 e 2012. No mandato do Presidente Lula (PT) (2023-2026), Fernando Haddad ocupou o cargo de Ministro da Fazenda.

amoldamento comportamental pautado pelas competências socioemocionais (Silva, 2025, p. 160).

Conrado (2026) aponta que a financeirização decorre do neoliberalismo e que a face financeirizada do capital tem securitizado a vida, de modo que “[...] saúde, aposentadoria e educação se tornaram ativos no mercado, adquirindo valor econômico. Assim, a forma contemporânea do capitalismo implica um processo de financeirização da vida, no qual aspectos da vida cotidiana são gerenciados como uma empresa” (Conrado, 2026, p. 9).

A política neoliberal imposta à educação reforça a lógica do sistema capitalista e explicita as contradições entre a educação como mercadoria e a educação como prática social, voltada à formação humana e ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Essa política exige autonomia de quem foi socialmente negado, cobra protagonismo de quem tem a voz retirada e fala em “sonhos” enquanto destrói as condições materiais que tornariam possível concretizá-los. Assim, a evasão escolar passa a ser, em muitos casos, uma forma de defesa do estudante, como uma recusa a continuar em um espaço que reproduz o mesmo sistema que o oprime.

Para Silva (2025), a lógica de mercado aplicada à educação intensifica desafios já presentes na educação pública brasileira ao articular mecanismos de financeirização, expansão das plataformas digitais e precarização. Ao atrelar a presença escolar a benefícios financeiros, o Estado transfere a responsabilidade da permanência para o estudante, reforçando uma lógica meritocrática.

Sob o véu do combate às desigualdades, a B3 Social publicou, em seu relatório de atividades de 2024 (B3 Social, 2024), que a educação tem papel central nesse processo e que a virada virá por meio dela. Semelhante à concepção do Programa Pé-de-Meia, o referido relatório trata das consequências da desigualdade ao afirmar que “[...] a educação pode ser tanto causa quanto solução para as desigualdades” (B3 Social, 2024, p. 14). Nesse sentido, o relatório omite que é o capitalismo o seu real causador, pois as desigualdades no capitalismo se refletem nas desigualdades educacionais, como base da divisão social do trabalho e de manutenção da exploração do trabalhador.

O relatório B3 Social (2024) menciona ainda que as perdas decorrentes da evasão escolar são de R\$ 395.000,00, por impactar a vida produtiva, valor significativamente superior aos custos de R\$ 90.000,00 para se formar um jovem. Portanto, destaca que investir em educação seria a escolha mais racional para gerar desenvolvimento do ponto de vista econômico (B3 Social, 2024).

A menção à evasão escolar no relatório reduz a formação da juventude brasileira a números passíveis de gerar dividendos, em uma relação direta entre ganhos e perdas financeiras. Sob a justificativa de promoção de educação pública de qualidade para todos e da construção de um Brasil justo e próspero, o combate à desigualdade e à evasão escolar é tratado no relatório com foco economicista, com vistas à vida produtiva dos jovens, com base nas operações financeiras, tal qual demonstrado na análise a respeito da publicação de Abreu *et al.* (2025). O relatório explicita a concepção formativa voltada a atender aos interesses e às necessidades do mercado e a intervenção nas políticas educacionais, nas reformas educacionais e curriculares voltadas à formação de mão de obra; no entanto, omite as consequências de tais reformas educacionais aprovadas nos últimos dez anos, que tolheram a formação científica, filosófica, histórica, artística e crítica da juventude brasileira. A educação, tal qual apresentada no Relatório B3 Social (2024), é tratada como mola propulsora do mercado, sem considerar o desenvolvimento e a formação humana.

Isso se confirma quando o relatório apresenta os dados do Banco Mundial segundo os quais o Produto Interno Bruto (PIB) per capita brasileiro poderia ser 66% maior se as crianças tivessem acesso a serviços adequados de educação e de saúde (B3 Social, 2024); no entanto, não se

verifica, no relatório, a informação de que tais organismos apoiam a privatização de serviços públicos e, mais recentemente, a privatização da educação pública, sob a alegação de que a gestão privada é mais eficiente, mais eficaz, mais competente e obtém melhores resultados que a gestão pública. Soma-se a esse contexto a ampliação da financeirização com políticas como o Programa Pé-de-Meia e as várias parcerias público-privadas em curso na Educação Básica, em nível estadual e municipal.

O enfoque dado pelo relatório da B3 Social (2024) explicita as ações do modelo gerencial ou gerencialismo empresarial, que se fortaleceu no Brasil a partir da década de 1990, quando, com a adoção das políticas neoliberais, se redefiniu o papel do Estado e, por consequência, se redefiniram as fronteiras entre o público e o privado (Apple, 2003). Nesse sentido: “O Estado, ao adotar as políticas neoliberais, adota seus manuais, suas diretrizes. Trata-se de um conjunto de ações que impõe a lógica do mercado, suas práticas organizacionais e suas concepções ideológicas em todos os espaços e serviços públicos” (Costa, 2022, p. 56).

No que tange ao Programa Pé-de-Meia, por meio dos recursos financeiros, envolvendo medidas de coibição da evasão escolar, o sistema capitalista usa o processo educativo para preparar mão de obra e para lucrar. Tal como evidencia Lavinias (2023), na atual fase do capitalismo dominado pelas finanças, a política social deixa de enfrentar as causas das desigualdades e passa a funcionar como mecanismo funcional à lógica de acumulação, subordinando o direito à educação à racionalidade neoliberal e aprofundando a mercantilização do ensino (Lavinias, 2023). Nesse mesmo sentido, Catini (2024, p. 2) aponta que: “Ao considerarmos os avanços do longo processo de privatização e a expansão tentacular do domínio empresarial em todos os setores da organização da educação estatal, é preciso que cada alteração seja analisada criticamente em sua conexão com uma totalidade de relações educativas”.

Esses apontamentos convergem com as discussões sobre a mercantilização da educação e da formação voltada a atender à lógica do mercado. Para a juventude, isso significa não apenas atrelar a educação à lógica empresarial, mas também condicioná-la a formas de trabalho precarizadas, disponibilizadas por setores privados que financiam a educação pública. Ainda segundo Catini (2024, p. 5):

Da ótica do empresariado e investidores, como comandam a reestruturação da forma e função da educação escolar, além de uma fonte direta de rendimentos, por meio de investimentos em ativos reais e financeiros e do controle sobre o orçamento estatal, a educação, antes de tudo, tende a ser reduzida a um conjunto de dispositivos voltados à divisão, fragmentação, seleção, discriminação, e controle sobre a juventude, seja na condição de trabalhadores a serem explorados, de consumidores a serem condicionados, ou de uma massa endividada e enredada nas teias da financeirização.

Dessa forma, o Programa Pé-de-Meia atende à lógica do mercado e opera dentro de uma racionalidade econômica que transforma o direito à educação em ativo financeiro. Essa transferência de renda vinculada à permanência do aluno na escola também beneficia as instituições privadas, como empresas e bancos. A partir das contas bancárias individuais, administradas pela Caixa Econômica Federal, os valores são retidos até que o estudante cumpra as condições estabelecidas para o saque.

Em torno das discussões e análises relacionadas ao Programa Pé-de-Meia e à financeirização, vale destacarmos que, em novembro de 2025, o MEC publicou uma portaria que amplia as opções de aplicação financeira dos recursos recebidos pelos estudantes vinculados ao Programa – Portaria Interministerial MEC/MF Nº 9, de 6 de outubro de 2025 (Brasil, 2025a). Essa Portaria: “Dispõe sobre a aplicação do Incentivo Conclusão, no âmbito do Programa Pé-de-Meia, criado pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024” (Brasil, 2025a, p. 1). Com ela, os

beneficiários passaram a ter a opção de aplicar o valor referente ao bônus de conclusão não apenas em caderneta de poupança, mas também “[...] em títulos públicos federais vinculados às Letras Financeiras do Tesouro, do Programa Tesouro Direto” (Brasil, 2025a, p. 1).

Assim, o dinheiro do combate à evasão escolar pode ser reinserido pelos estudantes para garantir investimentos no próprio Estado. E, nesse processo, o governo também acaba financiando a elite brasileira, fomentando a desigualdade social e a concentração de renda, além de entregar a educação ao controle empresarial. Logo, os recursos movimentados passam a beneficiar banqueiros e investidores do mercado financeiro.

Segundo Conrado (2026), ao mesmo tempo que o incentivo financeiro-educacional do Programa Pé-de-Meia fomenta a ideia de inclusão e de liberdade, ele privatiza recursos, individualiza as responsabilidades e transfere os riscos às pessoas, criando demandas para que aprendam a gerenciá-las. Essa relação é parte da governamentalidade neoliberal e requer a educação financeira, a fim de ensinar “[...] as pessoas a viverem no mundo financeirizado” (Conrado, 2026, p. 13). Essa demanda pela educação financeira, oriunda do incentivo financeiro, é o que justifica a criação do Programa Na Ponta do Lápis, instituído pela Portaria nº 502, de 7 de julho de 2025 (Brasil, 2025c).

O governo, desse modo, opera de maneira contraditória, pois apoia financeiramente os estudantes filhos da classe trabalhadora com a política de transferência de renda, a fim de combater a evasão escolar oriunda das desigualdades sociais e econômicas inerentes ao sistema capitalista, mas fortalece o neoliberalismo econômico de instituições financeiras, entregando dinheiro da educação pública à iniciativa privada, onde estão as origens e as raízes da desigualdade social nesse sistema.

Considerações finais

A necessidade do incentivo financeiro do Programa Pé-de-Meia, como política pública, revela a essência do sistema capitalista da desigualdade social e educacional, da divisão social do trabalho, do acúmulo de riquezas, da produção de mercadorias, do controle dos meios de produção e da exploração do trabalhador. Revela que o direito à educação, mesmo previsto na Constituição Federal de 1988, ainda não foi plenamente efetivado.

A premissa de toda a existência humana é que o ser humano tenha suas condições de vida garantidas: comer, beber, morar e vestir-se para poder fazer história (Marx; Engels, 2007). Há de considerarmos que a luta pela sobrevivência no sistema capitalista condiciona as decisões da classe trabalhadora, entre elas a continuidade dos estudos ou a busca por emprego e renda e, portanto, nesse sentido, o Programa Pé-de-Meia também visa enfrentar esse dilema.

Com base nos dados apresentados pelo MEC e por entidades ligadas a grupos empresariais e ao mercado financeiro, o Programa contribuiu para o aumento da permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, ao se propor a combater a evasão escolar com foco no incentivo financeiro, o Programa se alinha às demais políticas públicas de transferência de renda com finalidade semelhante já implementadas no país, que combatem desigualdades sociais e educacionais. No entanto, as análises evidenciam o processo de financeirização da educação, a individualização das responsabilidades e o fortalecimento dos interesses das fundações e dos institutos empresariais e do mercado financeiro, que interferem diretamente nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, fundamentados no gerencialismo empresarial e na mercantilização da educação pública.

Nessas condições, ao mesmo tempo que o Programa Pé-de-Meia se propõe a combater a evasão, ele fortalece o sistema capitalista, que é o principal causador da evasão. O Programa combate a evasão escolar como uma consequência do sistema capitalista, mas se concilia com o mercado, transformando a educação em ativo financeiro em detrimento do desvelamento e do enfrentamento das causas das desigualdades sociais e da evasão escolar, que estão no cerne do sistema.

A educação, na perspectiva das políticas neoliberais, da mercantilização e da financeirização, deixa de ser direito social e é transformada em mercadoria e em ativo financeiro. Como agravante, a financeirização influencia o poder político, aumenta a precarização do trabalho e enfraquece a capacidade organizativa e reivindicatória dos trabalhadores, fortalecendo iniciativas individualizadas em detrimento das coletivas (Dowbor; Blandy, 2022).

Por isso, o combate à evasão escolar traz limites e contradições se permanecer restrito à mitigação dos danos do capitalismo e atrelado à financeirização, pois a educação escolar segue integrando as estratégias de manutenção da hegemonia capitalista, reproduzindo desigualdades e moldando subjetividades alinhadas à lógica do mercado. Para ser efetivo, o combate à evasão escolar requer a construção de um projeto educacional que rompa com o sistema que produz a evasão, que debata, construa e efetive ações de transformação social e não somente administre as desigualdades (Mészáros, 2008).

Um projeto educacional que, de fato, seja emancipador necessita alterar as políticas educacionais, o currículo, a concepção e o projeto de educação gerencialista empresarial em curso. Necessita superar a plataformização, a mercantilização e a financeirização da educação. Um projeto no qual o estudante não seja reduzido a uma estatística do sistema financeiro, dos investidores na bolsa de valores ou alçado à condição de investidor proletário, mas que seja reconhecido como sujeito no processo formativo omnilateral, com vistas à transformação social e à emancipação humana. Isso será possível com organização, mobilização e participação democrática e popular de movimentos sociais, de educadores(as), pesquisadores(as) e entidades comprometidas com a luta dos trabalhadores, com a formação humana, com a transformação social e com a superação do modo de produção capitalista.

Referências

ABREU, L. A. R. de.; BARROS, R. P. de; FRANCO, S.; MACHADO, L. M. **Bolsas de estudo e evasão**: avaliação de impacto ex-ante. Rio de Janeiro: Autografia, 2025.

ADRIÃO, T.; ARAÚJO, F. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, p. 1-21, jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.86124>

ADVOCACY por políticas públicas efetivas. **Todos Pela Educação**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/sobre/>. Acesso em: 25 jun. 2026.

APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, 2010.

ARROYO, M. O Direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; NOSELLA, P. (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-92.

ASSOCIADOS fundadores. **Todos Pela Educação**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/governanca/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, V.; BAIGUN, A.; BOUILLON, C. P.; DUKE, D.; GALLARDO MONTTOYA, M. L. **Un mercado creciente de US\$750 mil millones**: Descubriendo oportunidades en la base de la pirámide en América Latina y el Caribe. [S. l.]: Banco Interamericano de Desarrollo, 2015.

B3 SOCIAL. **Relatório de atividades 2024**. [S. l.]: B3 Social, 2024. Disponível em: https://www.b3.com.br/data/files/E3/B6/67/58/543D89100A29E189AC094EA8/RA_B3Social2024.pdf. Acesso em: 1 dez.2025.

BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. Texto para Discussão. **IE/UNICAMP**, Campinas, n. 217, p. 1-23, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: MEC, Inep, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Cadernos de orientações técnicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI**. Brasília: MDS, 2018. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/Caderno_Orienta%C3%A7%C3%B5es_Tecnicas_PETI2018.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília: Inep, nov. 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojODY5MzQ3YzgtODZmMi00ZjdhLTg1YzMtNzZmYTg2MzdkZDA5IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVhNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Pé-de-Meia. **Gov.br**, Brasília, nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 9 jul. 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024. Regulamenta a 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, e cria o Programa Pé-de-Meia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 19-A, p. 1, 26 jan. 2024a.

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**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 3-4, 17 jan. 2024b.

BRASIL. Mais da metade dos alunos de escolas públicas estão no Pé-de-Meia. **Gov.br**, Brasília, 30 out. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/outubro/mais-da-metade-dos-alunos-de-escola-publica-estao-no-pe-de-meia>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria Interministerial MEC/MF nº 9, de 6 de outubro de 2025**. Dispõe sobre a aplicação do Incentivo Conclusão no âmbito do Programa Pé-de-Meia. Brasília: Gabinete do Ministro, [2025a]. Disponível em: <https://anup.org.br/wp-content/uploads/2025/10/2025.10.29-Portaria-Interministerial-MEC.MF-N.-9.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

BRASIL. Portaria MEC nº 496, de 7 de julho de 2025. Institui a Estratégia Pedagógica Rumo Certo e a Rede Nacional de Implementação do Programa Pé-de-Meia – Renapem, no âmbito do Programa Pé-de-Meia, criado pelo Decreto nº 11.901, de 26 de janeiro de 2024. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 126, p. 39, 8 jul. 2025b.

BRASIL. Portaria nº 502, de 7 de julho de 2025. Institui o Programa Na Ponta do Lápis no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 27-28, 9 jul. 2025c.

BRASIL. Ministério da Educação. Após dois anos de Pé-de-Meia, abandono escolar cai 43%. **Gov.br**, Brasília, 1 abr. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/marco/apos-dois-anos-de-pe-de-meia-abandono-escolar-cai-43>. Acesso em: 25 jun. 2026.

CATINI, C. A reforma do ensino médio não será instagramável: incentivo financeiro, trabalho estudantil e financeirização. **Passa Palavra**, [s. l.], 30 mar. 2024. Disponível em: <https://passapalavra.info/2024/03/152302/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

CATINI, C.; MELLO, G. M. C.; SHIROMA, E. O impacto social da Bolsa de Valores: educação gratuita, investimento privado e capital fictício. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 21, p. 1-21, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.21.25899.005>

CHAVES, V. L. J.; CAMARGO, M. D. H. de; SOUSA, L. M. C. A privatização da educação básica e superior em tempos de financeirização: o caso da Cogna Educação. **Revista Fineduca**, Campinas, v. 13, n. 14, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22491/2236-5907127434>

CONRADO, G. D. R. Do Pé-de-Meia ao Na Ponta do Lápis: nuances da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, p. 1-16, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.11.26130.010>

COSTA, R. C. da. O método materialista histórico e dialético e a práxis revolucionária: contribuições às análises das Políticas Educacionais. In: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2., 2014, Curitiba.

Anais eletrônicos [...]. Curitiba: ReLePe, 2014. Disponível em: <https://www.relepe.org/images/826.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2026.

COSTA, R. C. da. O poder do povo versus o poder de poucos: a gestão democrática preterida pela gestão empresarial no âmbito educacional. In: HORN, G.; SANTAROSA, S. D.; KESTRING, B.; RECH, P. E. (org.). **Mercantilização da educação pública no Paraná: autoritarismo e plataformação do ensino**. Curitiba: Platô Editorial, 2022. p. 46-63.

DOWBOR, L.; BLANDY, B. de. A financeirização da educação brasileira e seus impactos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 801-825, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1335>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A improdutividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2024. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-detache-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2103&id=8132>. Acesso em: 9 jul. 2026.

LANÇAMENTO do livro “Bolsas de estudo e evasão: avaliação de impacto ex-ante”. **Inspere**, [s. l.], 13 mar. 2026. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/pt/eventos/2026/03/lancamento-do-livro-bolsas-de-estudo-e-evacao-avaliacao-de-impacto-ex-ante>. Acesso em: 18 mar. 2026.

LAVINAS, L. Crise, financeirização e desafios da redistribuição no século XXI. **Revista da ABET**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 1-18, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.61999/abet.1676-4439.2023v22n2.64695>

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr. 2021.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

Meza, J. Brasil voltou a sair do Mapa da Fome. **Nações Unidas Brasil**, [s. l.], 14 ago. 2025. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/299851-artigo-brasil-voltou-sair-do-mapa-da-fome>. Acesso em: 27 jun. 2026.

ROCHA, L. Enquanto fome avança, número de bilionários cresce no Brasil, e seu patrimônio dobra. **Brasil de Fato**, [s. l.], 6 abr. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/04/06/enquanto-fome-avanca-numero-de-bilionarios-cresce-no-brasil-e-seu-patrimonio-dobra/>. Acesso em: 28 jun. 2026.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SILVA, A. M. da. O incremento da plataformização, da financeirização e da precarização por meio dos programas “Pé-de-Meia” e “Juros por educação” no novo Ensino Médio. In: PIRES, D. de O.; VALE, C. (org.). **Privatização e mercantilização da educação brasileira**: tensões e disputas. Curitiba: CRV, 2025. p. 151-164.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió: EDUFAL, 2005.

VIEIRA, S. L.; ALBUQUERQUE, M. G. M. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/EdUECE, 2002. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/09/Estrutura-e-funcionamento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-basica-1.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

Recebido em 25/03/2026

Versão corrigida recebida em 04/07/2026

Aceito em 05/07/2026

Publicado online em 11/07/2026