

v.35 n.2
Jul-Dez/2025

Serviço Social e
Educação Básica no Brasil

ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

Praia Vermelha



Estudos de Política e Teoria Social

Praia Vermelha

ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

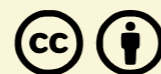
Serviço Social e Educação Básica no Brasil

v.35 n.2

Jul-Dez/2025

A Revista Praia Vermelha é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro cujo objetivo é servir como espaço de diálogo entre centros de pesquisa em serviço social e áreas afins, colocando em debate, sobretudo, os temas relativos às políticas sociais, políticas públicas e serviço social.

Conheça nossas [políticas editoriais](#).



Praia Vermelha

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

REITOR

Roberto de Andrade Medronho

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

João Torres de Mello Neto

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

DIRETORA

Ana Izabel Moura de Carvalho

VICE-DIRETOR

Guilherme Silva de Almeida

DIRETORA ADJUNTA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Janete Luzia Leite

REVISTA PRAIA VERMELHA

EDITORA-CHEFE

Miriam Krenzinger UFRJ

EDITOR ASSOCIADO

Gustavo Repetti UFRJ

EDITORES AD HOC v.35 n.2

Lilian Angélica da Silva Souza UFRJ

Ney Luiz Teixeira de Almeida UERJ

Eliana Bolorino Canteiro Martins UNESP

EDITOR TÉCNICO

Fábio Marinho UFRJ

REVISÃO

Tikinet Edição LTDA EPP

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Fábio Marinho

CONSELHO EDITORIAL

Angela Santana do Amaral UFPE

Antônio Carlos Mazzeo USP

Arthur Trindade Maranhão Costa UNB

Christina Vital da Cunha UFF

Clarice Ehlers Peixoto UERJ

Elenise Faria Scherer UFAM

Ivanete Boschetti UFRJ

Jean François Yves Deluchey UFPA

Leonilde Servolo de Medeiros UFRRJ

Marcos César Alvarez USP

Maria Cristina Soares Paniago UFAL

Maria Helena Rauta Ramos UFRJ

Maria das Dores Campos Machado UFRJ

Maria de Fátima Cabral Gomes UFRJ

Myriam Moraes Lins de Barros UFRJ

Ranieri Carli de Oliveira UFF

Rodrigo Castelo Branco Santos UNIRIO

Rodrigo Guiringuelli de Azevedo PUCRS

Salviana de Maria Pastor Santos Sousa UFMA

Suely Ferreira Deslandes FIOCRUZ

Escola de Serviço Social - UFRJ

Av. Pasteur, 250/fundos

Rio de Janeiro - RJ / CEP 22.290-240



Praia Vermelha: estudos de política e teoria social /Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Vol.1, n.1 (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Serviço Social. Coordenação de Pós-Graduação, 1997-

Semestral
ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

1.Serviço Social-Periódicos. 2.Teoria Social-Periódicos. 3. Política- Periódicos I. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

CDD 360.5
CDU 36 (05)



Escola Estadual EC 204 Sul (Pillar Pedreira / Agência Senado).



➡ Para uma melhor experiência de leitura, recomendamos o acesso por computador com visualização em tela cheia (CTRL+L).

➡ Navegue pelo texto utilizando os ícones na lateral esquerda das páginas ou as setas em seu teclado.

➡ Clique [aqui](#) para baixar, instalar e utilizar gratuitamente o Adobe Reader.

Sumário

EDITORIAL DOSSIÊ

101 Serviço Social e Educação Básica no Brasil

Lilian Angélica da Silva Souza, Ney Luiz Teixeira de Almeida & Eliana Bolorino Canteiro Martins

ARTIGOS DOSSIÊ

108 A escola e a fábrica: qualquer semelhança não é mera coincidência

Carla Rosane Bressan & Eduardo Lima

126 Violência escolar e a ascensão da extrema direita: dimensão socioeducativa em questão

Letícia Evangelista Ribeiro & Sabrina Pereira Paiva

145 Entre desafios e contradições: a escola como possibilidade de proteção social?

Livia Neves Masson, Maria Cristina Piana & Angelita Márcia Carreira Gandolfi Lança

159 O ensino religioso confessional e a militarização das escolas públicas: projetos da extrema direita para a educação

Natasha Christine dos Santos Almeida

180 Contradições nos programas de incentivo ao acesso e conclusão do Ensino Médio

Beatriz Soares da Silva et alia

206 Assistentes Sociais na Educação — desafios e perspectivas: trabalho infantil e Conselho Tutelar


Jéssica dos Santos Costa & Nayara Alves de Aleluia

230 A inserção de assistentes sociais na educação básica municipal do Paraná

Thais Caroline Rodrigues Penas & Tânia Gracieli Vega Incerti

253 Entre normativas e prática: Serviço Social na Educação em município de pequeno porte

Mariana Morás dos Santos

 Para acessar os demais textos deste número clique aqui e veja o sumário online.

270 Assistentes sociais e psicólogas(os) em equipe multiprofissional na educação: confluências e problematizações

Janaína Mariano César, Marcia Roxana Cruces Cuevas & Silvia Neves Salazar

291 Inclusão de Assistentes Sociais nas equipes multiprofissionais da educação básica no DF

Laís Vieira Pinelli et alia

312 Perspectivas do trabalho de assistentes sociais na educação básica de Belo Horizonte

Cristiano Costa de Carvalho, André Monteiro Moraes & Marisaura dos Santos Cardoso

336 A urgência da implementação da Lei n.º 13.935/2019 em escolas de favelas: uma análise da realidade do conjunto de favelas da Maré

Eblin Farage, Francine Helfreich & Marco Maricato

356 Os 10 anos da implementação da política de cotas no CAP-UERJ

Janaina Neves Araújo et alia

ENSAIOS DOSSIÊ

371 A Coordenação Nacional para Implementação da Lei 13.935/2019: desafios, possibilidades e articulações

Wagner Roberto do Amaral

396 Serviço Social na educação básica: Lei n.º 13.935/2019, história e luta coletiva

Ilda Lopes Witiuk

422 Serviço Social e educação básica no Amazonas: rios de desafios e particularidades

Shirley Vitória Teixeira de Menezes & Roberta Ferreira Coelho de Andrade

Praia Vermelha

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Contradições nos programas de incentivo ao acesso e conclusão do Ensino Médio

Programas de Transferência de Renda
Evasão Escolar
Ensino Médio
Juventude
Extensão Universitária

Este artigo analisa os programas de transferência de renda como incentivo à permanência escolar de estudantes do ensino médio. A relação entre evasão escolar e a necessidade de complementação de renda, a fim de garantir a reprodução social de inúmeras famílias, é o ponto inicial da reflexão. Por meio de revisão bibliográfica, análise documental e atividades de extensão, serão analisados três programas: o Pé de Meia, um programa federal; o Renda Melhor Jovem, criado em 2011, extinto em 2016, e reativado em 2021, no estado do Rio de Janeiro; e o Juventude Protegida, do município de Nova Iguaçu-RJ.

Contradictions in Programs to Encourage Access to and Completion of Secondary Education

This article analyzes income transfer programs designed to encourage high school students' retention. The starting point for this discussion is the relationship between school dropout rates and the need for supplemental income to ensure the social survival of countless families. Through a literature review, document analysis, and university outreach activities, three programs will be analyzed: Pé de Meia, a federal program; Renda Melhor Jovem, created in 2011, discontinued in 2016, and reactivated in 2021, in the state of Rio de Janeiro; and Juventude Protegida, in the municipality of Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.

Income transfer programs
School dropout
High school
Youth
University Extension





Introdução

A política de educação no Brasil, pensada e executada sob a perspectiva do direito, é recente, sobretudo no que tange ao acesso da população marginalizada e vulnerabilizada, já que sua funcionalidade esteve historicamente voltada para a constituição da mão de obra precarizada e explorada no país, decorrente de seu passado colonial escravocrata.

A partir do avanço dos processos democráticos que culminam, em 1988, na promulgação da Constituição Federal (CF/88), posteriormente, na Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993) e, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), vemos a ampliação do acesso às políticas de educação e de assistência social, que estão correlacionadas ao condicionarem a inserção ou não à esfera do trabalho. Enquanto a LDB disciplina a educação escolar, que “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (§ 2º, Art 1º, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em 2004, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) define que a proteção social de assistência social deve garantir, dentre outras, a segurança de sobrevivência, ou seja, de rendimento e de autonomia¹.

Embora a promoção da integração ao mercado de trabalho esteja presente como objetivo da assistência social desde a CF/88 (Art, 203, III), a relação entre a política de assistência social e as ações de trabalho e renda são especificadas na estruturação e operacionalização do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), passando a integrar a proteção social básica (PSB) do SUAS, com o reconhecimento de que a inserção precária ou exclusão do mercado de trabalho, tanto em atividades formais quanto informais, são fatores que intensificam as situações de vulnerabilidade e risco social vivenciadas por grupos e indivíduos público-alvo desta política.

Este artigo parte do referencial da teoria marxiana para construir análises sobre a realidade social e, principalmente, a reprodução social a partir da relação entre educação, trabalho e renda. Entretanto, como um campo de análise complexo que é a área da educação, as contribuições de autores como Paulo Freire e Pierre Bourdieu são elementares para este debate.

A questão social², como categoria central no Serviço Social, adentra o debate tornando possível estabelecer conexões entre





as políticas sociais analisadas e a vivência de estudantes oriundos de famílias atendidas pela rede socioassistencial. Assim, percebe-se a relação entre educação, trabalho e renda à medida em que a necessidade de composição ou complementação da renda familiar ocorre em detrimento da educação, levando estudantes precocemente ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, à evasão escolar. Educar-se, nesta dinâmica, torna-se um privilégio frente às necessidades básicas imprescindíveis à reprodução social.

Dessa forma, coloca-se tanto para a educação quanto para a assistência social a demanda para viabilizar, concomitantemente, o acesso à renda e o incentivo aos estudos. A interseção entre políticas já provou gerar impacto positivo na conclusão da educação básica e obrigatória, que abrange a educação infantil (pré-escola), o ensino fundamental e o ensino médio, conforme estabelecido na Emenda Constitucional nº 59/2009.

Dados de abril e maio de 2024, disponibilizados pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), mostram uma taxa de 80,61% de estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) em acompanhamento educacional, dentre esses, 93,6% cumpriram as condicionalidades relativas à frequência escolar exigida. O PBF, como benefício de transferência de renda com condicionalidades educacionais, ilustra mecanismos possíveis dessa relação entre as políticas sociais e como essas estratégias contribuem para incentivar a frequência escolar e, com isso, aumentar as chances de continuidade dos estudos e ingresso ao ensino superior.

Pretende-se, aqui, a partir de revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa quali-quantitativa, analisar três iniciativas de transferência de renda para estudantes no Brasil: partindo de uma análise introdutória do Programa Pé de Meia — iniciativa recente do governo federal, vinculada ao Ministério da Educação; passando ao Programa Renda Melhor Jovem, instituído em 2011, no estado do Rio de Janeiro (RJ), coordenado pela, então, Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH); e finalizando com os principais desafios, limites e potencialidades do Programa Juventude Protegida, uma ação da Secretaria Municipal de Assistência Social de Nova Iguaçu (Semas – NI).

A análise do Programa Juventude Protegida foi possível a partir da experiência do Projeto de Pesquisa e Extensão Serviço Social,





Assistência Social e Inclusão Produtiva, vinculado à Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e realizado, desde 2020, em parceria com a Semas – NI, acompanhando ações consideradas de inclusão produtiva³ (IP) na instituição. Em 2023, o Projeto passa a atuar com o Programa Juventude Protegida, uma ação que congrega oferta de estágio e transferência de renda, com pagamento de uma bolsa mensal diretamente aos estudantes beneficiados, tendo por critérios serem moradores da cidade de Nova Iguaçu e integrantes de famílias beneficiárias do PBF. Tal atuação permitiu realizar a análise que será problematizada neste texto.

Mobilidade social

No senso comum, quando pensamos em educação, pensamos em desenvolvimento, em processos ligados a avanços e progressos de maneira linear; isso se dá pela sua própria natureza social. No sentido ontológico do termo, nos deparamos com a compreensão da educação como prática social elementar aos processos de transformação da realidade social. Essa definição nos ajuda a entender que ela possui a função social de contribuir no desenvolvimento das relações humanas, a partir das trocas e da expansão de conhecimentos e ideias.

A concepção de educação no campo da práxis social a coloca enquanto ação “constitutiva das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (Dourado, 2007 *apud* Frigotto, 1995). Essa concepção da origem da educação e seu papel social é encontrada na obra do filósofo e educador Paulo Freire (1921-1997), que a compreende como uma forma de liberdade, construída a partir da tomada de consciência da realidade social, a fim de transformar o mundo. O pensamento freiriano, apesar de não contemplar a linha teórica predominante no Serviço Social, se tornou fundamental para debater a educação. Figueiredo (2019, p. 1-10) analisa e nós reiteramos:

Paulo Freire constituiu-se como referência acadêmica, política e ética para a área da Educação por se colocar na linha de frente do combate às injustiças e opressões, contribuindo para a compreensão das conflituosas relações entre educação, trabalho e pobreza desenvolvendo um novo paradigma de consciência crítica [...] sua



contribuição foi determinante na criação dos primeiros métodos críticos de intervenção profissional no Serviço Social na América Latina, sendo presente até hoje.

Para Freire (2002), o aprendizado é coletivo, uma relação de diálogo entre educador e educando, na qual “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina” (p. 36). A educação, ao ser atravessada por visões de mundo, é essencialmente política e ideológica. Portanto, longe de ser neutra, se constitui através de determinados modos de produção e seus contextos históricos, políticos e sociais.

Entender a educação de forma ampla reafirma o que está posto na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e define, no seu Art. 1º e 2º, que “a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e manifestações culturais”. É direito de todos, dever do Estado e da família, a fim de assegurar o desenvolvimento do educando, o preparo para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A concepção da educação, relacionada ao desenvolvimento, é recorrentemente associada ao conceito de mobilidade social, já que os dados correlacionam anos de estudos com possibilidades de maiores salários, sob a justificativa de que quanto mais se aprende, mais o indivíduo se desenvolve conscientemente e culturalmente, melhorando sua qualidade de vida, ao acessar bens e serviços antes não alcançados através da sua condição de renda, classe socioeconômica ou característica ocupacional, impactando suas gerações futuras, a chamada mobilidade intergeracional. Assim, embora a educação, por si só, não seja o único fator determinante para a mobilidade social de jovens em situação de vulnerabilidade — considerando que aspectos como raça e gênero também exercem influência —, ela se configura como um dos principais motores desse processo.

Nos correntes estudos sobre o tema, alguns determinantes costumam motivar processos de mobilidade, como a industrialização, a urbanização, o acesso à escolarização e às políticas sociais — a década de 1930, por exemplo, traduz bem



isso. Nesse período, foram criados os Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e o Ministério do Trabalho (1930); tais ministérios, que podem ser considerados conquistas de frações da classe trabalhadora, também possuem em si atravessamentos ligados aos interesses do Estado e das elites brasileiras.

No contexto da industrialização brasileira, essa relação entre educação, assistência social, trabalho e renda se explicita quando a ampliação do acesso a direitos passa a ser vista como um elemento fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Conforme analisa Frigotto (2010), o modelo educacional implantado privilegiava a formação técnica voltada para o trabalho industrial, estabelecendo uma educação que servisse primordialmente aos interesses do capital e à manutenção das relações de produção existentes, sendo assim, a educação profissionalizante passou a ser considerada um pilar do progresso nacional.

Na década de 1940, o projeto de profissionalização de mão de obra ganha um novo capítulo com o avanço do ensino técnico no país. São instituídas as escolas técnicas federais e estaduais. Nesse cenário, Lima (2005) localiza a origem do chamado Sistema “S”, inicialmente formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), seguido da criação do Serviço Social da Indústria (SESI) e do Serviço Social do Comércio (SESC). Nas décadas seguintes, essa agenda se mantém com a era desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), continua durante o período ditatorial, que institui a Lei nº 5692/1971, responsável pela profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, e segue com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a Reforma da Educação Profissional, a partir de 1996.

O desenvolvimento do capitalismo exige níveis cada vez mais elevados da educação formal, mas não necessariamente correspondentes a um aumento proporcional nos salários, o que intensifica a busca pela qualificação profissional, embora sabe-se que somente a qualificação não resulta em melhorias efetivas nas condições de vida e trabalho. Nesta perspectiva de “progresso”, se analisada a partir da raiz de sua problemática — a pobreza —, é possível compreender que a mobilidade social se coloque como categoria limitada para a superação das desigualdades sociais e, principalmente, da pobreza. Entretanto, por meio da visão





dialética, podemos entender que, embora haja essa limitação, é por meio da educação que muitos indivíduos ganham novas oportunidades e efetivamente melhoram suas condições de vida.

Contudo, o sociólogo francês Bourdieu (1998), reconhecido por suas contribuições à teoria social, ao conceituar a mobilidade social, a coloca como um processo desigual e condicionado, abrindo uma crítica importante a noções simplistas de que basta a igualdade de oportunidades, o acesso à educação e o esforço individual para ascender socialmente.

Em contrapartida, na teoria marxista o debate se inicia a partir da sociedade de classes. No Brasil, com sua formação sócio-histórica marcada por uma relação intensa com a escravização, a ideologia que prevalece sobre todas as esferas da vida social é pautada nos valores da burguesia, não só de forma econômica, como também social e cultural; isso porque as instituições, embora reformuladas em períodos democráticos, são de caráter burguês. Por isso, para pensar em mobilidade social como elemento fundamental para a mudança é necessário fazer um paralelo com a desigualdade, afinal, essa contradição molda a realidade brasileira e estrutura as relações sociais.

Ao longo do processo histórico brasileiro, a educação formal esteve fortemente alinhada aos interesses dos grupos dominantes, resultando em um sistema educacional desigual e excludente. Nesse percurso, Constituições Federais como as de 1891, 1934, 1946 e 1937 mencionaram a educação pública, mas não enquanto direito universal. Somente com a CF/88, a educação básica passou a ser garantida como um direito universal, sendo um marco no acesso à educação do Brasil. A CF/88 assumiu um compromisso com a universalização da educação, estabelecendo-a para todos, independentemente de classe, raça, gênero e renda, determinando em seu Art. 208 as obrigações do Estado, como a educação básica obrigatória e a progressiva universalização do ensino médio gratuito.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito (Brasil, 1998, p. 128).





Além da educação, a CF/88 também configurou outros avanços, com destaque para as garantias relacionadas ao meio ambiente, à família, à infância e adolescência, aos idosos e aos povos indígenas e, especialmente, ao tripé da Seguridade Social, responsável por afiançar os direitos humanos como responsabilidade pública e estatal e lançar as bases para a futura implementação dos sistemas públicos de saúde e assistência social. Porém, desde meados da década de 1980, observam-se mudanças no capitalismo contemporâneo.

Na análise de Antunes (2006) sobre as mudanças nas relações de trabalho, destacamos o conceito de subproletarização para pensar a mobilidade social, sendo ela a intensificação do modelo de trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”. O autor define como resultado dessa e de outras mudanças: “o desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global” (p. 49), sendo o emprego elementar para assegurar meios de acesso, o cenário contemporâneo se mostra desafiador. Os impactos disso são sentidos nas jornadas de trabalho, na precarização do trabalho e da vida da classe trabalhadora, implicando no aumento de famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, com crianças e jovens fora da escola.

Nesse bojo, a política de assistência social e os programas de transferência de renda se colocam como um campo de análise a respeito do acesso à educação. A transferência de renda, como benefício socioassistencial, é símbolo dos avanços sociais construídos a partir de 1988 com a Seguridade Social brasileira, tendo sua origem ligada às agendas governamentais de erradicação da pobreza. A criação do PBF, durante o primeiro Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2006), representa um importante passo de unificação dos programas de transferência de renda para todo Brasil, ampliando o alcance das famílias em situação de vulnerabilidade social. Um dos pontos que nos interessa é sua condicionalidade integrada à educação: o responsável familiar beneficiário do PBF deve assegurar que a criança e/ou adolescente do núcleo familiar tenha uma frequência escolar mínima de 85% dos dias letivos de cada mês (estudantes de 6 a 15 anos) e 75% para os de 16 e 17 anos (Brasil, 2004).

Assegurar a frequência escolar mínima é um passo importante para manter a criança e o jovem oriundos de família de baixa renda na escola, direito previsto no Estatuto da Criança e do



Adolescente (ECA) de 1990, interrompendo o ciclo geracional do analfabetismo e da baixa escolaridade, o que contribui para o rompimento de ciclos de pobreza na família.

Ao analisar e avaliar uma política social, Boschetti (2009) entende que o olhar deve ultrapassar o uso exclusivo de métodos e técnicas racionais e operativos, além de pensar somente a relação de custo-benefício ou a eficiência e eficácia, deve-se avaliar também o papel do Estado e das classes sociais na construção dos direitos e da democracia. Essa discussão nos ajuda a pensar não só o PBF, mas as políticas sociais num todo.

Neste contexto de implementação de medidas destinadas ao enfrentamento da extrema pobreza, as ações de inclusão produtiva também emergem como estratégias das políticas públicas tratadas nessa conjuntura, como ações afirmativas no campo do emprego. Esse cenário evidencia uma tensão entre metas econômicas e sociais. Por um lado, as iniciativas buscam ampliar a capacidade de os indivíduos gerarem renda, promovendo autossuficiência e reduzindo a pobreza, por outro, a escassez de oportunidades de trabalho formal e o crescimento de ocupações no setor informal acabam por precarizar as condições de trabalho, reduzindo as possibilidades de mobilidade social, uma vez que não incentivam o acesso à educação, nem ao trabalho digno e protegido.

Interfaces do Programa Juventude Protegida com os programas Renda Melhor Jovem e Pé de Meia

Baseado no que foi mencionado a respeito dos avanços e contradições da mobilidade social, a seguir, pontuaremos as potencialidades e desafios dos programas de incentivo à permanência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Ao analisar o ensino brasileiro é observável uma questão alarmante que precisa ser ressaltada: a evasão escolar, um problema persistente que compromete o acesso e a permanência dos estudantes na formação acadêmica, cujas causas são multifacetadas e exigem uma análise complexa, pois envolve diversas questões estruturais e sociais. Segundo o Censo Escolar 2023, o ensino médio tem a maior taxa de evasão da educação básica com 5,9%, seguida da taxa de repetência de 3,9%. Esta

problemática condiz com os dados de 2023 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao apontar que, a partir do nono ano do Ensino Fundamental, 4,7% dos estudantes evadem das escolas, o dobro do percentual para os demais anos do mesmo ciclo.

A organização Todos Pela Educação (2022) realizou um amplo processo de pesquisa de opinião com os estudantes de escola pública do Ensino Médio de todo o Brasil. Os dados revelam que 17% relataram ter pensado em parar de frequentar a escola e, dentre estes, 48% alegaram parar de estudar para trabalhar. Desses estudantes, muitos deixam a escola para ingressar no mercado de trabalho, seja pela busca da independência financeira ou pela necessidade de contribuir com o sustento de sua família. Para esses alunos, a necessidade de sobrevivência se sobrepõe à continuidade educacional, refletindo a profunda desigualdade na distribuição de renda no país.

Diante desse cenário, políticas públicas de transferência de renda e programas e projetos de inclusão produtiva, no âmbito da educação para os estudantes do ensino médio, são pensados com o intuito de mitigar essa problemática que permeia no Brasil. Contudo, impõe-se as seguintes questões: quais são os impactos dessas políticas/programas na educação dos jovens? De fato, promovem a permanência escolar desses jovens? Conciliar estudos e estágio, em prol de uma bolsa, não compromete os estudos e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior? O acesso à poupança, após conclusão do ensino médio, no Pé de Meia e no Renda Melhor, como estímulo ao empreendedorismo, não desestimula o ensino universitário?

O Renda Melhor Jovem, foi instituído pela Lei estadual 6.088, de 25 de novembro de 2011, no âmbito do Plano Rio Sem Miséria, pelo então governador Sérgio Cabral⁴, visando à superação da pobreza no estado do RJ, sendo composto pelos Programas Renda Melhor e Renda Melhor Jovem.

O Programa Renda Melhor Jovem, direcionado a estudantes do ensino médio, regular, integrado ou técnico e profissional, surge como iniciativa para combater a evasão escolar e incentivar a conclusão do ensino médio, por meio da oferta de subsídio financeiro.



Destinado aos alunos de famílias em situação de extrema pobreza, beneficiárias do Programa Renda Melhor, um complemento de renda ao PBF, nos municípios do estado do Rio de Janeiro, ou do Cartão Família Carioca, programa da prefeitura do Rio com a mesma finalidade, para os moradores da cidade, tem como requisito obrigatório para obtenção do benefício a matrícula ativa na rede estadual de ensino médio, além de critérios de frequência, aprovação e a realização de, no mínimo, 2 (duas) avaliações por ano no Sistema de Avaliação Bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas (SAERJINHO), avaliações bimestrais promovidas pela Secretaria de Estado de Educação — SEEDUC (Rio de Janeiro, 2011).

Suspenso em 2016, o Programa foi retomado no ano de 2022, e tem sido um projeto de incentivo e repasse financeiro importante dentro das políticas de transferência de renda ao assegurar ao estudante uma poupança pessoal e intransferível, com depósitos a cada ano de estudo concluído com aprovação.

Embora tenha como base uma lógica meritocrática, por meio do “Prêmio de Aprovação”, o programa inaugura e reforça uma perspectiva de autonomia para o jovem estudante que terá assegurada uma poupança para uso livre após a conclusão do ensino médio. Todavia, há que se questionar a vinculação dessa poupança à lógica do empreendedorismo, como divulgado em seu lançamento original. Por exemplo, que o jovem “poderia comprar uma carrocinha de pipocas ou uma moto para ser motoboy”. Tal incentivo, associado à necessidade concreta de renda, pode desestimular o ensino acadêmico, reforçando a velha dicotomia de “jovem pobre trabalha, jovem rico estuda”.

Pensar os pontos que atravessam a experiência de execução do Renda Melhor Jovem é entender que essa análise é impactada com a pausa e a ausência de pesquisas da temática e da experiência nos tempos de hoje. Na pesquisa realizada por Oliveira (2015), um ano antes da suspensão do programa, as problemáticas apontadas giravam em torno de alguns pontos principais: 1. burocratização do acesso; 2. falta de divulgação; 3. inexistência de equipe destinada especificamente para o programa; 4. problemática nos repasses financeiros; 5. critérios de elegibilidade e permanência; 6. cobertura.





Com um modelo semelhante ao Renda Melhor Jovem, em 2024, o governo federal criou o Programa Pé de Meia, instituído pela Lei nº 14.818 de 16 de janeiro de 2024. O Pé de Meia representa uma estratégia governamental de incentivo financeiro-educacional com objetivos⁵ voltados à promoção da inclusão e da equidade no acesso ao ensino médio público. O programa destina-se a estudantes de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), com prioridade aos que tenham renda per capita mensal de até R\$ 218,00 (duzentos e dezoito reais), limite estabelecido para acesso ao PBF, pela Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. São elegíveis ao incentivo de que trata esta Lei os estudantes de baixa renda regularmente matriculados no ensino médio das redes públicas e das escolas comunitárias que atuam no âmbito da educação do campo, conveniadas com o poder público.

Assim, mediante a comprovação de matrícula e frequência, o aluno do ensino regular recebe mensalmente um incentivo de R\$200, valor que pode ser usufruído a qualquer tempo. Além dos pagamentos periódicos, o beneficiário acumula R\$1.000 ao término de cada ano letivo, recurso que somente poderá ser movimentado após a conclusão do Ensino Médio. Aos benefícios citados, acrescentam-se um adicional pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), chegando à soma de R\$9.200 por aluno.

A operacionalização do programa ocorre de forma automatizada: as informações de matrícula, fornecidas pelas redes estaduais, distrital, municipais e instituições federais de ensino, são cruzadas com os dados do CadÚnico, permitindo a identificação dos estudantes elegíveis e, atendidos os critérios, a conta poupança é automaticamente aberta pela Caixa Econômica Federal.

Como um Programa recente, as observações aqui registradas limitam-se às informações divulgadas pelos canais oficiais do governo federal e pela imprensa. Já no nascedouro, o programa enfrentou críticas da oposição ao governo atual, o acusando de não explicitar as fontes de financiamento, questionando a sustentabilidade do Programa, e de outros pessimistas com o real impacto do incentivo financeiro nos índices de evasão escolar. Apenas apostas, essas críticas ganham forma em experiências anteriores como a do Renda Melhor Jovem, que durante os mandatos de Sérgio Cabral (2007-2014) e



Luiz Fernando Pezão (2014-2019), enfrentou sérios desafios operacionais. Atrasos nos pagamentos, dificuldades de acesso ao banco e falta de divulgação marcaram a execução (Oliveira, 2015).

Realizar uma análise comparativa entre o Renda Melhor Jovem e o Pé de Meia requer retomar algumas diferenciações, como o próprio alcance dos programas, sendo o primeiro da esfera estadual, do Governo do RJ, e o segundo implementado em nível federal, para todo o Brasil. O Renda Melhor Jovem iniciou em 2011 cobrindo apenas três municípios do Estado – Japeri, Belford Roxo e São Gonçalo – ampliando sua cobertura, gradativamente, para todo Estado Fluminense, até ser interrompido, de forma abrupta, sem nenhuma explicação aos beneficiados, em 2016. Retomado em 2021, atua de forma reduzida com base no Decreto nº 47.892 de dezembro de 2021, que prevê a implementação do Programa apenas nos dez territórios sociais com menor IDH do município do RJ e nos dez municípios com menores IDH do estado.

As políticas públicas federais, como o Programa Pé de Meia, tendem a apresentar maior estabilidade, alcance e estrutura institucional, em função da centralização de recursos, monitoramento e capacidades da União no pacto federativo brasileiro. O Pé de Meia, por exemplo, além de contar com um comitê gestor próprio, adotou medidas de desburocratização, como a criação automática de contas com base no Cadastro Único, e estratégias de divulgação massiva pelas redes oficiais, facilitando o acesso e ampliando sua visibilidade. Já o Renda Melhor Jovem, depende fortemente da priorização política dos governos locais, da situação fiscal dos estados e da capacidade de articulação com outras esferas e setores. A instabilidade política é um exemplo disso: criado em 2011, foi interrompido abruptamente em 2016, sem justificativas públicas aos beneficiários. Mesmo com a retomada parcial em 2021, a abrangência territorial ficou bastante reduzida.

As diferenças estruturais entre as esferas de governo impactam diretamente os usuários: enquanto o Pé de Meia tem escopo nacional e regras padronizadas, o Renda Melhor Jovem permanece restrito e mais suscetível a descontinuidades políticas e fiscais. Contudo, críticas semelhantes se mantêm. Oliveira (2015) aponta que, no Renda Melhor Jovem, a perda do benefício por reprovação escolar ignora as condições de vulnerabilidade dos estudantes. No Pé de Meia, embora o jovem não perca o acesso,



não recebe o incentivo no ano de reprovação, e não há previsão de recursos para análise social ou mecanismos de recurso.

Além disso, ambos os programas compartilham metas amplas e genéricas. O relatório do Todos Pela Educação (2024) aponta que o Pé de Meia carece de objetivos claros e mensuráveis, como já ocorria com o Renda Melhor Jovem, que se propõe a combater a pobreza estrutural sem estratégias precisas. Sem desconsiderar a importância dos programas para os estudantes e, em muitos casos, para suas famílias, tais limitações evidenciam a necessidade de maior articulação entre os entes federativos e de diretrizes mais consistentes para que programas voltados à juventude tenham efetividade e continuidade.

Na esfera municipal, essas fragilidades estruturais se intensificam, sobretudo pela histórica insuficiência de recursos financeiros, técnicos e humanos que marcam grande parte das gestões locais. Ainda que os municípios tenham ganhado maior protagonismo com o processo de descentralização pós Constituição de 1988, isso não foi acompanhado, de forma equitativa, pela redistribuição de responsabilidades e capacidades operacionais, caso observado durante o acompanhamento da execução do Programa Juventude Protegida.

O Programa Juventude Protegida (PJP) é uma iniciativa da SEMAS – NI, direcionada para estudantes de famílias beneficiárias do PBF. Diferentemente dos anteriores, mais ligados à educação, o PJP tem como objetivo integrar jovens ao primeiro emprego, proporcionando estágios remunerados para estudantes do ensino médio, visando a inclusão social e econômica da juventude no mercado de trabalho. Os jovens beneficiados são acompanhados pelos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e distribuídos entre diversas instituições ligadas à SEMAS para a realização dos estágios.

No entanto, a proposta do PJP traz consigo uma contradição central: ao mesmo tempo em que busca inserir precocemente os adolescentes no mundo do trabalho, contribui para a redução do tempo disponível para sua formação educacional, já que os estágios impõem aos estudantes tarefas burocráticas, com pouquíssima carga horária em ações socioeducativas. Essa questão reflete um dilema estrutural das políticas sociais voltadas para a juventude em situação de vulnerabilidade: priorizar a





inserção produtiva como meio de acesso imediato à renda ou fortalecer ações educacionais que ampliam as possibilidades de continuidade dos estudos e qualificação profissional. Essa tensão revela-se ainda mais significativa quando se considera que a trajetória escolar prolongada está diretamente associada ao aumento das oportunidades futuras e à mobilidade social.

Como uma das ações acompanhadas pelo Projeto de Extensão, a nossa aproximação com o PJP possibilitou uma análise introdutória sobre os dilemas e possibilidades na inclusão socioprodutiva de jovens em situação de vulnerabilidade social. Isso permitiu que muitas contradições do programa se mostrassem ainda mais evidentes quando analisadas à luz dos indicadores educacionais do município de Nova Iguaçu. Outro elemento importante foi a cobertura que o Programa tem no município, existindo há, pelo menos, cinco anos (2021-25), são oferecidas, em média, 20 a 23 vagas por ano. No último censo realizado em 2022 pelo IBGE, a população estimada de Nova Iguaçu era de 843.046 pessoas⁶. Segundo o Jornal G1 (2023), esse número coloca a cidade em 4º lugar no ranking de maior população do estado e 23º no país. No site do IBGE Cidades, indica que há 31.119 matrículas ativas no ensino médio na cidade.

Nesses dados não é possível encontrar o recorte para acharmos a quantidade de estudantes, em situação de vulnerabilidade social, inscritos no PBF e cursando o ensino médio na rede pública no município de Nova Iguaçu. Entretanto, é possível supor que as vagas disponibilizadas pelo PJP são infinitamente inferiores à real necessidade indicada, o que nos faz questionar a motivação para sua existência.

Nos relatos dos jovens participantes do PJP, há uma desconexão entre as atividades propostas pelo programa e o contexto educacional, com pouca articulação entre os conteúdos escolares e a experiência prática. O acompanhamento educacional no programa mostrou-se superficial, limitando-se à verificação de frequência escolar, sem medidas concretas para melhorar o desempenho escolar dos participantes.

O caso marcante de um jovem participante do PJP ilustra essa contradição: inicialmente motivado a cursar direito no ensino superior, ao final da pesquisa, apresentou dificuldades em materializar seu sonho devido à falta de preparo e tempo para



se dedicar ao ENEM, bem como a necessidade de contribuir financeiramente dentro de casa e, quiçá, ter “independência”.

É relevante que jovens de classes sociais distintas, na mesma faixa etária, tenham opções que caminham em situações opostas ao ensino superior. Enquanto estudantes das classes média e alta se ocupam somente com os estudos, os cargos de jovem aprendiz/estagiário são preenchidos, majoritariamente, por jovens de classes mais baixas. Tal fenômeno não é exclusivo do âmbito municipal; tanto o Renda Melhor Jovem (estadual) quanto o Pé de Meia (federal) manifestam, em diferentes graus, esta mesma tendência de subordinar a formação educacional à lógica produtivista, o que aumenta as chances de jovens, pobres e negros, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social, de ocuparem posições subalternas no mercado de trabalho, especialmente, a partir do empreendedorismo como saída para os possíveis problemas do mercado de trabalho.

Assim como o Renda Melhor Jovem e o Pé de Meia, o PJP declara como objetivo a “superação do ciclo intergeracional da pobreza” (Nova Iguaçu, 2019, p. 05). Sua operacionalização, todavia, revela uma série de contradições que dificultam alcançar os objetivos estabelecidos. Por outro lado, a ideia de emancipação do indivíduo da “dependência” dos programas sociais, como o PBF, é uma visão problemática e aporofóbica, visto que o direito à renda e à transferência de renda é garantido por lei.

Outro aspecto observado no PJP, e que encontra paralelos nos programas estadual e federal, é a romantização da noção de inclusão produtiva como solução para problemas sociais complexos. Esta perspectiva desconsidera que o próprio mercado de trabalho é estruturalmente excludente e precarizado. Dessa forma, sem transformações no modo de produção, a inserção laboral apenas integra os jovens às relações de exploração já existentes. O PJP, diferentemente do Renda Melhor Jovem e do Pé de Meia, embora exija formalmente atividades pedagógicas complementares com objetivo de garantir uma primeira experiência profissional, as tarefas impostas, na prática, acabam por transformar o estagiário em uma espécie de *office boy*, afastando o programa das finalidades da educação. Nos outros programas analisados, a bolsa é um incentivo financeiro para a conclusão escolar, não estando condicionada à realização de estágios.



Para além disso, a inserção do PJP espelha as assimetrias federativas na implementação das políticas públicas voltadas à juventude. Ainda que represente um esforço local importante, revela os limites impostos também pela ausência de recursos e pela sobreposição de responsabilidades institucionais. Como observa Iamamoto (2008), a descentralização no Brasil ocorre em um contexto de desigualdade estrutural, em que os municípios assumem encargos de políticas públicas sem o correspondente fortalecimento técnico, financeiro e político, o que os expõe a formas precarizadas de gestão e execução.

De modo semelhante, Arretche (1999) já advertia que, sem mecanismos efetivos de coordenação interfederativa e garantia de recursos, a descentralização tende a reforçar desigualdades regionais e comprometer a universalização dos direitos. Assim, ao comparar programas das esferas federal, estadual e municipal, evidencia-se que, apesar das iniciativas voltadas à juventude nas diferentes escalas, a ausência de integração sistêmica, a fragilidade das estruturas locais e a manutenção de lógicas meritocráticas e focalizadas limitam a efetividade das políticas sociais e a construção de trajetórias emancipatórias para a juventude em situação de vulnerabilidade.

Em suma, a problematização destes programas revela que, para além das intenções declaradas de superação da pobreza, é imperioso questionar os fundamentos conceituais e operacionais que orientam tais ações. A verdadeira superação do ciclo intergeracional da pobreza exige mais que programas isolados. Demanda um projeto societário que coloque a emancipação humana, e não apenas a inserção produtiva subordinada, como horizonte das políticas públicas para a juventude.

Esta realidade, evidente nas instituições de ensino público brasileiras, cada vez mais demandam a atuação profissional do assistente social, entendendo que a presença deste profissional no quadro de funcionários pode cumprir um papel fundamental no trato da questão social inerente ao ambiente escolar. Tal discussão, nos últimos anos, vem sendo tensionada pelas classes representativas profissionais do serviço social e psicologia, a partir da luta pela obrigatoriedade destes profissionais nas redes de ensino, o que culminou na implementação da Lei nº 13.935, de 2019.



A educação básica no Brasil reflete a complexidade da desigualdade social em que a pobreza, a extrema pobreza, a precarização do trabalho, o acesso à renda, além de outros inumeráveis fatores, configuram um contexto desafiador para a promoção da permanência escolar. Nesse sentido, atuar de maneira preventiva, promovendo essa mediação entre escola, estudante e comunidade — como competências privativas do assistente social —, se mostra essencial nesse contexto que sintetiza contradições.

Trazendo este debate para o escopo dos programas de transferência de renda pontuados, a importância da atuação profissional do assistente social também é determinante, já que pode atuar na articulação entre as demandas dos estudantes, suas famílias e as políticas públicas, intervindo para a efetivação do acesso a esses benefícios, incluindo a mediação de conflitos e a articulação de políticas intersetoriais. O assistente social pode atuar, ainda, na construção de planos individualizados de acompanhamento que visem incentivar a continuidade dos estudos, além de estabelecer um olhar crítico sobre desafios e formas de enfrentamento às dificuldades no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, programas de transferência de renda direcionados aos estudantes do ensino médio devem, sobretudo, incentivar à continuidade dos estudos, principalmente o acesso e permanência ao ensino universitário.

Além disso, tal atuação pode afetar diretamente o estímulo à permanência dos jovens no ensino médio, visto que é imprescindível que os estudantes percebam sentido na educação. A escola não deve ser entendida apenas como um ambiente destinado à transmissão de conteúdos teóricos e à realização de avaliações, mas um espaço que confere sentido à vida, promovendo uma educação ativa e engajada. É fundamental que os alunos encontrem na instituição um ambiente de identificação e potencialidades, contribuindo para sua formação integral.

A análise dos desafios relacionados a esses programas revela a complexidade inerente ao tema, dada a multiplicidade de variáveis envolvidas. Considerando os objetivos em comum, torna-se pertinente trazer para o debate o ambiente em que esses programas são operacionalizados: a escola. A instituição de ensino e, conseqüentemente, a educação, é colocada como elemento central. No entanto, é preciso debater qual a real



capacitação oferecida a estes jovens ao longo da escolarização? Considerando as diferenças na qualidade do ensino ofertado no Brasil, como avaliar a contribuição dos programas para “acabar com a reprodução intergeracional da pobreza” e servir como um trampolim para a mobilidade social? Trataremos a seguir de algumas questões inerentes ao ambiente escolar, que influenciam na concretização dos objetivos dos programas.

A priori, destaca-se que ter uma base educacional de qualidade no ensino básico brasileiro é um privilégio, considerando as desigualdades no acesso às políticas sociais, especialmente ao ensino público. Décadas da lógica de “contenção de gastos” do modelo econômico neoliberal, que, de forma cíclica, contribuiu para o desmonte e a fragilização dos órgãos públicos em sua totalidade, a falta de estrutura das escolas é uma problemática que transcende o espaço físico, afetando diretamente a qualidade do ensino. Falta de professores, salas de aulas superlotadas, ausência de bibliotecas e ausência de espaços de lazer adequados somam-se a tantas outras questões que tangenciam à vida dos estudantes e dos professores, dificultam a criação de um espaço propício para o ensino e a aprendizagem, e tornam-se entraves para a concretude das políticas educacionais. Uma vez que uma de suas metas é a diminuição da evasão escolar, este cenário gera desmotivação e desvalorização dos jovens estudantes, em grande maioria, oriundos de famílias de baixa renda.

Outro ponto observável, uma vez que a escola é o eixo central desses programas, é o papel desempenhado pelo professor. A metodologia e o conteúdo ministrado ganham relevância, pois, diante da desmotivação dos docentes, a qualidade das aulas pode ser comprometida, afetando também a disposição dos alunos em permanecerem no ambiente escolar. Baixos salários, desvalorização profissional e a precariedade da infraestrutura de seu trabalho são alguns dos fatores que contribuem para essa desmotivação, os quais, apesar de não caber aqui destrinchar, necessitam ser mencionados.

Neste contexto, é fundamental analisar o papel do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como principal indicador de qualidade da educação básica no Brasil. Criado em 2007 pelo Inep, o Ideb combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) com dados sobre rendimento escolar (taxa de aprovação). Os resultados do Ideb





demonstraram avanços insuficientes, especialmente no ensino médio, contexto no qual o progresso tem sido mais lento em comparação às etapas anteriores da educação básica.

Destarte os esforços do atual governo federal para reconstruir a educação, apoiando estados e municípios, incentivando a alfabetização infantil com o Compromisso Nacional Criança Alfabetiza, e os Programas Ensino Médio Mais e Escola em Tempo Integral, além do Pé de Meia⁷, aqui analisado, o cenário evidenciado pelo Ideb reforça a percepção de que programas como o Renda Melhor Jovem e o recente Pé de Meia, embora contribuam para a permanência do estudante e redução da evasão escolar, precisam ser complementados por políticas públicas educacionais integradas que melhorem a qualidade do ensino. A mera frequência e progressão escolar, sem a correspondente melhoria na qualidade da aprendizagem, resulta em uma inclusão educacional incompleta.

Certamente, a importância destes Programas é justificada como mecanismos de incentivo à permanência escolar e à redução das desigualdades socioeconômicas, o que, de fato, tem seus efeitos positivos. Incontestavelmente, podem promover alívio imediato de dificuldades financeiras vivenciadas pelas famílias de baixa renda. Porém, os efeitos que a perspectiva deste tipo de programa pode trazer para o imaginário social e para a prática dessa ação em si precisam ser considerados.

Por exemplo, ao se defender a lógica do ingresso de jovens de classes populares no mercado de trabalho ou o empreendedorismo a partir de incentivos financeiros, desconsiderando questões econômicas, culturais e sociais estruturantes desta sociedade, têm-se um discurso mascarado pelo apoio ao ingresso precoce no mercado de trabalho, por vezes sob o argumento de “retribuir” o investimento que receberam. O recurso disponível na conclusão do ensino médio, quando associado à lógica empreendedora, pode desestimular o jovem ao ensino superior, limitando ainda mais suas possibilidades de ascensão educacional e social. Sendo assim, sem suporte e incentivo à continuidade acadêmica, podem reforçar a ideia de que a luta pela subsistência deve ocorrer em detrimento da formação superior.





O “empreendedorismo” apesar de se apresentar como uma possibilidade de promoção de autonomia e emancipação, na prática, pode levar à inserção em formas de trabalho precarizadas e com ausência de direitos trabalhistas. A “uberização” do trabalho é um exemplo que vem sendo discutido pela comunidade acadêmica, por seus efeitos visíveis no cotidiano da maioria da população brasileira: jovens são estimulados a empreender e a informalidade passa a ser um marcador inquestionável e um caminho mais curto à obtenção da renda. Por trás da falsa inexistência de um padrão, está a necessidade de longas jornadas para obter renda mínima e a ausência do acesso às políticas de seguridade social, que somadas conformam um cenário contundente e limitador da promoção de mobilidade social intergeracional.

Considerações finais

As controvérsias identificadas nestes programas que propõem romper com o ciclo intergeracional da pobreza residem, em particular, na dicotomia educação x trabalho, mediada pela assistência social. Ainda que a mobilidade social seja capaz de produzir casos individuais de superação e melhoria na vida da classe trabalhadora, não deixa de apresentar desafios diante do contexto de aprofundamento das contradições do capitalismo. Por isso, esse apontamento não tem a intenção de invalidar a importância das políticas sociais e dos programas aqui relacionados na realidade social, posto que sua essência é a contradição, mas entender que sua insuficiência, ainda que seja funcional à educação e ao mundo do trabalho, configura ganho aos estudantes e trabalhadores, e em alguns casos, cenários de mobilidade social. Sobretudo, considerando essas contradições, os três programas analisados reforçam, em diferentes graus, a lógica de soluções individualizantes para problemas estruturais, transferindo para o estudante e sua família a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso educacional, desconsiderando os determinantes estruturais da evasão escolar.

Esta perspectiva se manifesta de forma particularmente problemática no critério meritocrático presente tanto no Renda Melhor Jovem quanto no Pé de Meia, nos quais a reprovação acaba resultando em penalidades financeiras. Essa abordagem, compartilhada pelas iniciativas municipal, estadual e federal,



despolitiza a questão da pobreza, tratando-a como um problema de capacitação ou esforço individual, e não como expressão de relações sociais desiguais historicamente construídas. Porém, nos limites do capitalismo, tais programas, se superadas as dificuldades de ingresso e abrangência e tratados no escopo do acesso à educação pública e de qualidade, podem, sim, contribuir para a redução da evasão escolar, ampliar os anos de estudos e melhorar as condições de concorrência ao ensino superior, ou seja, de aprovação no Enem, e resultar em mobilidade social.

Como afirma Frigotto (2004), a educação dos jovens trabalhadores não pode ser concebida apenas como preparação para o mercado, mas como direito social e subjetivo que viabiliza o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Os dados e relatos encontrados na pesquisa evidenciaram as contradições de programas que, embora bem-intencionados, operam sob a lógica da “inclusão subordinada” (Martins, 2002).

Assim, surge a necessidade de análise a partir do referencial teórico que considera a questão social como determinante dessas limitações e quais os caminhos e estratégias para que as políticas sociais ampliem o acesso e contribuam para promover, em algum nível, a mobilidade social na vida dos trabalhadores. Uma vez que o desemprego estrutural, e as mudanças nas configurações do trabalho mencionadas anteriormente, impactam diretamente na reprodução social.

Referências

- AGÊNCIA GOV. *Ensino médio tem maior taxa de evasão da educação básica*. Agência Gov, 29 fev. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/ensino-medio-tem-maior-taxa-de-evasao-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 mar. 2025.
- ANTUNES, R. *O conteúdo do trabalho no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ARRETCHE, Marta. A descentralização das políticas sociais no Brasil: educação e saúde nos anos 1990. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 14, n. 40, p. 111-141, 1999.
- BOSCHETTI, I. *Seguridade social no Brasil: debates, desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 47.892, de dezembro de 2021*. Dispõe sobre o Programa Renda Melhor Jovem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59/2009*. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

BRASIL. *Lei nº 8.069/1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.836, de 2004*. Dispõe sobre o Programa Bolsa Família. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. *Lei nº 13.935, de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. *Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023*. Institui o Programa Bolsa Família. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14601.htm . Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.818, de 2024*. Dispõe sobre o Programa Pé de Meia. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. *Lei nº 6.088, de 25 de novembro de 2011*. Dispõe sobre o Programa Renda Melhor Jovem. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. *Lei nº 8.742/1993*. Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS. Dispõe sobre a organização da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 1993.

BRASIL. *Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS, 2005)*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>. Acesso em: 30 março 2025.

ELOI, N. M. *O mito da inclusão produtiva: o discurso ideológico de cidadania, inclusão social e crescimento econômico do estado brasileiro de FHC à Dilma, Belém*, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. *População em Nova Iguaçu, RJ, é de 785.882 pessoas, aponta o Censo do IBGE*. G1, Rio de Janeiro, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/06/28/populacao-em-nova-iguacu-rj-e-de-785882-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 6 de mar. 2025.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 17.ed. São Paulo: Cortez, 1983.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. *Serviço social em tempo de capital fetiche*. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, A. A. B. *Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas*. LIMA, A. A. B. L.; LOPES, F. A. M. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, E. M. Programa Renda Melhor Jovem: sob a perspectiva do direito socioassistencial. 2015. 57 f. *Trabalho de conclusão de curso* (Graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, F. V. F. (org). *Assistência social em debate: interfaces de uma política em construção*. Rio de Janeiro, UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Escola de Serviço Social, Lab. Pesq. Ext. Serviço Social, Assistência Social e Inclusão Produtiva, 2021.

SOUZA, F. V. F. Políticas de Qualificação Profissional Dirigidas aos Pobres? O Brasil como um Estudo de Caso. In: ALCOFORADO, L. RAMOS.E. E. L, COSTA.N. M. V (Orgs). *Educação e formação de jovens e adultos. (Re)pensando o trabalho e os contextos profissionais*. Coimbra, Editora Minerva Coimbra, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/92436>

SMAS/NI. Secretaria Municipal de Assistência Social de Nova Iguaçu. *Traçado Metodológico Juventude Protegida*. 2020. Não publicado.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Análise do Programa Pé-de-Meia*. Brasília, DF, 2024.

Notas

1 Vide também a Norma Operacional Básica NOB/Suas o artigo 4º da NOB/SUAS, Resolução CNAS nº 130, de 15 de julho de 2005. ↑

2 A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção além da caridade e repressão (Carvalho; lamamoto, 1983, p. 77). ↑

3 O conceito de IP, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020). A inclusão produtiva desempenha um papel crucial na promoção da equidade, pois, se propõe a viabilizar o acesso ao trabalho e renda para aqueles em situação de maior vulnerabilidade social, a partir da política de assistência social. Entretanto, a categoria do Serviço Social produz críticas a respeito das políticas de emprego e renda e sua efetividade conforme a autora Núbia Eloí (2014, p. 11). ↑

4 O Rio Sem Miséria foi criado no esteio do Plano Brasil Sem Miséria, estruturado no governo da Presidenta Dilma Rousseff (2011- 2016). O plano, que foi descontinuado pelo governo do ex-presidente Michel Temer neste período, foi substituído por outros programas e iniciativas, a exemplo do Programa Criança Feliz e Auxílio Brasil (2021) durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. Enquanto o Plano inicial se caracterizava pela sua abrangência - a partir dos três eixos que consideravam a transferência de renda, inclusão produtiva e ampliação do acesso aos serviços públicos essenciais -, as ações atuais davam enfoque na transferência direta de renda. ↑

5 De acordo com a divulgação do programa, no site do Ministério da Educação, são objetivos do Programa: 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. ↑

6 Ver em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/nova-iguacu.html>. Acesso em: 17 jun. 2025. ↑

7 Sobre os programas do governo federal para a educação básica, vide: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/eb>. ↑



Este número da Revista Praia Vermelha foi diagramado em dezembro de 2025 pelo Setor de Publicações e Coleta de Dados da Escola de Serviço Social da UFRJ, para difusão online via Portal de Revistas da UFRJ. Foi utilizada a fonte Montserrat (Medium 13/17,6pt) em página de 1366x768pt (1:1,77).