

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANNA KAROLINY RIBEIRO NEVES

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA.**

São Luís/MA
Janeiro/2026

ANNA KAROLINY RIBEIRO NEVES

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como
requisito para a obtenção do título de graduação em
Pedagogia.

Orientador: Professor Drº Érbio dos Santos Silva.

São Luís/MA

Janeiro/2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ribeiro Neves, Anna Karoliny.

A Teoria do Capital Humano e seus reflexos na prática pedagógica : implicações para a Pedagogia / Anna Karoliny Ribeiro Neves. - 2026.

51 p.

Orientador(a): Érbio dos Santos Silva.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís/ma, 2026.

1. Teoria do Capital Humano. 2. Práxis Pedagógica. 3. Educação Emancipatória. 4. Avaliações Estandarizadas. I. dos Santos Silva, Érbio. II. Título.

ANNA KAROLINY RIBEIRO NEVES

**A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA.**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Orientador: Professor Drº Érbio dos Santos Silva.

Aprovada em: 28/01/2026

BANCA EXAMINADORA

Professor Drº Érbio dos Santos Silva (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a Deus por esse momento, pois só eu e Ele sabemos o quanto o caminho não foi fácil para chegar até aqui. Quando fecho os olhos lembro do quanto orei para conseguir aprovação na Universidade e concluir a formação pela melhor do Maranhão.

Agradeço aos meus pais por terem me educado maravilhosamente bem e feito eu me tornar a mulher que sou. Embora ambos não tivessem o privilégio que eu tive de formar pela segunda vez em uma graduação de nível superior, foi graças ao esforço deles que eu consegui e luto todos os dias para que por meio do estudo eu consiga mudar a nossa realidade.

A minha irmã, minha caçula, amiga, companheira... que sempre esteve ao meu lado. Meu motivo de admiração, pois assim como eu, ela percebeu que por meio do estudo podemos alcançar voos maiores. E que daqui uns períodos ela também será formada pela Universidade Federal do Maranhão.

Agradeço ao meu amor, pois coincidentemente nos conhecemos na etapa inicial da escrita que aqui lhes apresento. Ele foi essencial deixando o processo mais leve e menos cansativo.

E por fim, agradeço ao meu orientador, pelo apoio, paciência, feedbacks ao longo da pesquisa. Suas orientações foram de extrema importância para a construção desse trabalho.

Para Orso; Gonçalves; Mattos (2008, p.9):

Compreender a educação como algo isento, à parte das relações sociais, significa romantizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, não dá para compreender a educação fora do contexto social. Precisamos analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social. Portanto, não basta o professor se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como o faz, sobre as implicações e consequências do que faz.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a Teoria do Capital Humano, de modo a explicar suas influências e implicações na *práxis* pedagógica na educação. A partir desse objetivo, buscou-se investigar como essa lógica se manifesta no contexto do IEMA. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada por meio da aplicação do questionário via *Google forms* com professores da instituição, visando compreender como essa teoria reflete na prática pedagógica. O percurso metodológico iniciou com a pesquisa bibliográfica, utilizando a Análise de Conteúdo, que possibilitou examinar de forma minuciosa os materiais selecionados. Utilizou-se, ainda, o levantamento bibliográfico do tipo Estado da Questão, realizado no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em acesso aberto (Oasisbr) com os seguintes descritores: “Teoria do Capital Humano”; “Avaliações estandardizadas\padronizadas”; “Práxis pedagógica” e “Mercantilização”. Os resultados indicam contradições entre o discurso institucional e a prática pedagógica no IEMA, uma vez que, embora haja valorização da formação emancipatória, permanecem influências da teoria, expressas nas avaliações estandardizadas, nas atribuições às competências técnicas e na preparação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Teoria do Capital Humano; Práxis pedagógica; Educação Emancipatória; Avaliações estandardizadas.

ABSTRACT

This study aims to analyze Human Capital Theory in order to explain its influences and implications for pedagogical praxis in education. Based on this objective, it seeks to investigate how this logic manifests itself in the context of IEMA. The research adopts a qualitative approach and was conducted through the application of a questionnaire via Google Forms with teachers from the institution, aiming to understand how this theory is reflected in pedagogical practice. The methodological path began with a bibliographic review, using Content Analysis, which made it possible to examine the selected materials in a thorough manner. Additionally, a bibliographic survey of the *State of the Question* type was carried out in the Brazilian Open Access Portal of Scientific Publications and Data (Oasisbr), using the following descriptors: “Human Capital Theory”; “Standardized assessments”; “Pedagogical praxis”; and “Commodification”. The results indicate contradictions between the institutional discourse and pedagogical practice at IEMA, since, although there is an emphasis on emancipatory education, influences of Theory remain, expressed through standardized assessments, the emphasis on technical competencies, and preparation for the labor market.

Keywords: Human Capital Theory; Pedagogical Praxis; Emancipatory Education; Standardized Assessments.

LISTA DE QUADROS

Total de trabalhos encontrados com os descritores no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr , no período de 2020-2025, com busca em Outubro de 2025.....	14
Quadro síntese do mapeamento de estudos publicados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr , São Luís-MA 2025.....	15

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO: O ESTADO DA QUESTÃO	12
2.1 O percurso do mapeamento dos estudos publicados	13
2.2 Os estudos encontrados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr)	14
2.3 Contribuições do mapeamento para a produção científica atual	17
3 FETICHE OU ALIENAÇÃO?	18
3.1 Origem da Teoria do Capital Humano	19
3.2 A lógica economicista na educação.....	22
3.3 Produtivismo escolar e as avaliações standardizadas	24
3.4 Práxis pedagógica e educação emancipatória.....	27
4 A RELAÇÃO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO IEMA	29
4.1 O percurso metodológico da pesquisa	30
4.2 A oferta de ensino no IEMA	31
4.3 Reflexões acerca da práxis pedagógica no IEMA	32
4.4 Possibilidades para uma Formação Emancipatória	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS NO CAMPO DE PESQUISA.....	44
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NO IEMA.....	45
.....	46
.....	46
.....	47
.....	48
.....	49
.....	50

1 INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da Teoria do Capital Humano e seus reflexos na prática pedagógica tem se tornado um tema de grande relevância. Isso ocorre porque a lógica desta teoria merece análise reflexiva quando posta em prática. Ao relacionar essa teoria com a educação, surgem debates voltados para a investigação de como essa oferta do ensino está sendo apresentada, tratando-a como um investimento em capital humano, com foco prioritariamente econômico.

Desse modo, este tema permite compreender como as práticas pedagógicas são influenciadas por essa teoria. Na perspectiva freireana, tal lógica não contribui para uma educação libertadora, pois foca na educação como um investimento no ativo humano, limitando o desenvolvimento integral do indivíduo. Nesta direção, Mészáros (2008, p.76) afirma que:

[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...].

Diante disso, o presente estudo tornou-se relevante, pois buscou analisar a Teoria do Capital Humano - TCH e seus reflexos na intervenção pedagógica, compreendendo as implicações dessa lógica economicista na educação. Além disso, pretende-se identificar os entraves dessa concepção presentes no sistema de ensino e refletir criticamente sobre suas consequências para a prática pedagógica.

A TCH, embora seja do campo da economia, encontra-se profundamente entrelaçada ao âmbito educacional e influencia de forma significativa as políticas educacionais. Essa concepção constitui uma das abordagens mais conhecidas da economia no que se refere à relação entre educação e desenvolvimento econômico, tendo como principal contribuição a compreensão de que o investimento no capital humano é considerado primordial para o crescimento das economias (Lins, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) defende em seu Art. 2º que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, observou-se que, na prática, a aplicação de avaliações de desempenho e indicadores educacionais tende a enfatizar predominantemente a qualificação para o trabalho, alinhando-se à lógica da TCH, que mede a educação principalmente por sua capacidade de gerar resultados econômicos.

Essa lógica ganha força e maior visibilidade com a globalização da economia, pois:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do Neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola (Kuenzer, 2024. p. 85).

Desse modo, limitar o acesso à educação somente a questões produtivas pode resultar em um ensino reduzido à lógica do capital humano, direcionando a preparação do indivíduo às exigências do mercado de trabalho. Sendo assim, este trabalho propõe-se a debater as interferências da TCH como objeto de pesquisa, problematizando a seguinte questão: **Como a Teoria do Capital Humano e sua lógica economicista, expressa nas avaliações estandardizadas, impactam a prática pedagógica?**

Nesse sentido, como objetivo geral buscou-se **Analisar a Teoria do Capital Humano, de forma a explicar as influências e implicações a *práxis* pedagógica na educação** e como objetivos específicos: **a) Identificar os reflexos da Teoria do Capital Humano na educação, para compreender suas implicações no processo educativo e na formação dos sujeitos; b) Conhecer o papel das avaliações estandardizadas, para analisar sua influência na organização do ensino e na *práxis* pedagógica; c) Analisar de que maneira a Teoria do Capital Humano influencia a *práxis* pedagógica, para refletir criticamente sobre seus efeitos na atuação docente.**

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, preocupando-se, portanto, em compreender aspectos da realidade e aprofundar a análise das práticas no contexto do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), bem como suas relações sociais que não podem ser quantificadas. Essa abordagem considera significados, crenças, valores, motivos, atitudes sem reduzi-los a conceitos simplificados. Realizada ainda, a partir da pesquisa bibliográfica cujo foco se direciona para buscas feitas em registros decorrentes de pesquisas anteriores, em livros, revistas, artigos, dissertações e teses, entre outros documentos. Caracteriza-se por ser parte inicial na construção do processo de investigação, utilizando dados ou categorias teóricas já trabalhadas e registradas por outros pesquisadores, permitindo que contribua com o tema a ser pesquisado (Severino, 2013).

Para assegurar a investigação do objeto de estudo, foi utilizada, ainda, como procedimento metodológico, a técnica de Análise de Conteúdo, entendida como:

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (Severino, 2013, p.105).

Desse modo, a Análise de Conteúdo possibilitou examinar de forma minuciosa os materiais selecionados na pesquisa, por meio de um conjunto de técnicas de análise, que consideram a variedade de linguagens presentes nos documentos, permitindo a compreensão dos sentidos explícitos e implícitos nas comunicações.

A partir desses elementos a pesquisa tem caráter exploratório, por meio do levantamento bibliográfico do tipo Estado da Questão (EQ) com busca realizada no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) a partir dos seguintes descritores selecionados: Teoria do Capital Humano; Avaliações estandardizadas\padronizadas; Práxis pedagógica e Mercantilização.

A escrita do trabalho está organizada em cinco seções: a primeira consta a introdução do trabalho, formada pela justificativa do tema, problema e os objetivos; na segunda seção são apresentados os achados encontrados através do instrumento de pesquisa (EQ); na terceira seção destaca-se a origem e reflexões acerca da Teoria do Capital Humano; Na seção seguinte dialoga como se relaciona a Práxis Pedagógica e a lógica economicista no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e, para finalizar, as considerações finais do trabalho.

2 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO: O ESTADO DA QUESTÃO

Nesta seção, serão aprofundados os resultados das produções científicas relacionadas ao objeto de estudo. Para tanto, realizou-se um mapeamento das dissertações, teses e artigos com auxílio do Estado da Questão (EQ), utilizado como ferramenta para organizar, analisar e aprimorar os achados, filtrando os trabalhos mais relevantes e diretamente relacionados à questão da pesquisa. Diante disso, o levantamento tornou-se fundamental para contextualizar a pesquisa no panorama das produções existentes, identificando o que vem sendo pesquisado sobre a temática abordada, oferecendo subsídios para a análise e orientação para possíveis caminhos das produções acadêmicas.

Desse modo, o EQ possibilita o diálogo entre as produções científicas existentes e a temática abordada nesse estudo. Por meio dessa análise, é possível comparar as categorias selecionadas, evidenciar convergências e divergências entre diferentes pesquisas e ampliar o olhar sobre lacunas que ainda não foram exploradas pelos sujeitos inseridos no contexto. Além disso, o EQ contribui com a reflexão crítica sobre a relação entre teoria e prática, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de futuras pesquisas que aprofundem a compreensão das implicações dessa lógica.

2.1 O percurso do mapeamento dos estudos publicados

O percurso do mapeamento dos estudos publicados foi realizado por meio do levantamento bibliográfico do tipo Estado da Questão, que tem por finalidade:

[...] levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Leva-se em conta a habilidade do pesquisador para acessar estruturas de buscas, tempo dedicado a esta procura com análise e competência na construção e articulação dos achados relacionados ao seu objeto de investigação (Nóbrega-Therrien, 2021, p. 30).

Esse tipo de levantamento permite uma busca mais criteriosa em diferentes obras (livros), plataformas e publicações de artigos, dissertações e teses, possibilitando aplicar o recorte temporal, utilizando os filtros e descritores-chaves do tema. O EQ possibilita ao pesquisador identificar como o tema em questão se apresenta no contexto atual. Nesse caso, a plataforma utilizada foi o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), e os descritores utilizados são: “Teoria do Capital Humano”; “Avaliações estandardizadas\padronizadas”; “Práxis pedagógica” e “Mercantilização”. Para aprimorar a busca foi utilizada aspas, assunto (Educação), recorte temporal dos últimos cinco anos (2020-2025), idioma (português) para garantir que esteja atualizado e o uso do booleano AND para melhorar a precisão da pesquisa e relacionar os trabalhos mais próximos da temática.

O percurso do mapeamento iniciou pelo descritor “Teoria do Capital Humano”, resultando em 738 trabalhos, ao realizar a busca do descritor “Avaliações estandardizadas” foram localizados 17 trabalhos. Já ao buscar o descritor “Práxis pedagógica” identificados 668 trabalhos e por fim o descritor “Mercantilização” resultando em 2.972 trabalhos encontrados. Observa-se que, ao realizar a busca com o descritor “Avaliações estandardizadas”, é localizada uma quantidade de trabalhos inferior à encontrada com os demais descritores.

A partir dos resultados coletados foi necessário acrescentar o uso do booleano AND devido a quantidade de trabalhos encontrados, assim os achados se aproximam mais do objetivo da pesquisa. Exceto, o descritor “Avaliações standardizadas” que somente com aplicação dos filtros obteve uma quantidade inferior de trabalhos e nenhum se relacionava com a pesquisa, sendo necessário uma nova busca com a alteração do descritor para “Avaliações padronizadas” localizando 75 trabalhos sem os filtros. Segue abaixo os quadros referente as buscas realizadas com a utilização do EQ, organizadas da seguinte forma:

Quadro 1 – Total de trabalhos encontrados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr

Descritor 1	Booleano	Descritor 2	Resultado	Achados
Teoria do Capital Humano	AND	Práxis pedagógica	57	3
Práxis pedagógica	AND	Mercantilização	10	0
Mercantilização	AND	Teoria do Capital Humano	10	0
Avaliações padronizadas			2	1
Total			79	4

Fonte: elaboração própria (2025)

O quadro acima apresenta os resultados encontrados a partir das combinações realizadas entre descritores, operadores booleanos e a aplicação dos filtros, resultando em 79 trabalhos. No entanto, somente 4 desses estudos mostraram-se diretamente relacionados ao objeto da pesquisa. É importante destacar que, nas buscas feitas com os descritores “Práxis pedagógica” AND “Mercantilização” e “Mercantilização” And “Teoria do Capital Humano”, foi localizado apenas 1 achado em cada combinação, contudo, já havia sido contabilizado no descritor anterior.

2.2 Os estudos encontrados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr)

Após o levantamento realizado, a análise iniciou a partir da leitura dos resumos, das seções introdutórias e das considerações finais, selecionando os trabalhos cujo conteúdo mais se aproximava dos objetivos da pesquisa. A partir desse processo, foram sistematizadas, no quadro abaixo, as produções científicas encontradas, com ênfase nos sujeitos investigados, nos objetivos, ano e local de publicação.

Quadro 2 – Quadro Síntese do mapeamento de estudos publicados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - Oasisbr

AUTOR	OBJETIVO	ANO	LOCAL
Lidia Danielli Moratelli Pires de Souza	Debater o papel da Educação na manutenção das condições de desigualdades socioeconômicas do país. ¹	2024	Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Alex Kossak	Explicar a relação entre a concepção de Ensino Médio contida na parceria “Solução Educacional” estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e a SEEduc/RJ e a Reforma do Ensino Médio instituída pela Lei Nº 13.415/2017.	2020	Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Camila Silva Pinho	Analisar as Reformas da Educação Profissional no Brasil, com foco nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.	2022	Seropédica-RJ
Cecilia Carmanini De Mello	Analisar a influência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas políticas para o Ensino Médio no Brasil entre 2003 e 2016.	2020	Viçosa– Minas Gerais

Fonte: elaboração própria (2025)

Diante da busca realizada, foram localizados somente 4 trabalhos. De modo geral, as

¹ O achado da autora Lidia Danielli Moratelli Pires de Souza foi localizado duas vezes com os outros descritores e contabilizado somente uma vez para evitar repetição.

pesquisas apresentam um olhar cauteloso em relação ao modelo de educação ofertada pelo sistema capitalista. Os estudos refletem sobre a necessidade de uma formação integral do sujeito, compreendido em sua totalidade, em contraposição a uma formação limitada às demandas do modelo de produção vigente. Além disso, ao longo dos textos, são recorrentes palavras-chave como: mercadorização; dualidade educacional; classe dominante e classe dominada; educação capitalista; politécnica e omnilateralidade.

Souza (2024) aborda a necessidade de ações voltadas para a transformação de estruturas que reproduzem, historicamente, desigualdades e injustiças sociais. A autora destaca que os professores, de forma isolada, não conseguem solucionar tais problemas, uma vez que a educação está cercada por disputas de interesses entre grupos sociais com poder econômico e político, pertencentes à classe dominante. Em contrapartida, os grupos que integram a classe dominada, desprovidos de poder econômico e com participação política limitada, acabam sendo silenciados nesse processo.

Nesse contexto, a autora ressalta que, na sociedade capitalista, a educação é vista como uma estrutura diretamente vinculada aos objetivos do modo de produção econômica, sendo compreendida como um fator gerador de ganhos para a classe dominante e como mecanismo de manutenção do desenvolvimento capitalista. Ademais, ao longo de sua pesquisa sobre o sistema de desenvolvimento econômico e educação capitalista Souza (2024) identifica o mundo do trabalho marcado por relações perversas e desumanizadoras.

Kossak (2020) destaca o interesse do empresariado no campo educacional, uma vez que a escola constitui um espaço privilegiado no qual o sociometabolismo do capital produz e reproduzir seus ideais, ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho necessária para a sua valorização. O autor ressalta, ainda, a dualidade estrutural na educação brasileira, caracterizada por um projeto educacional operacionalizado sob a ótica do capital. Assim como Souza (2024), Kossak aponta que esse projeto educacional visa à manutenção e reprodução da sociedade de classes, oferecendo dois modelos educacionais distintos: um voltado à classe dominante e outro à classe trabalhadora e seus filhos.

Segundo Kossak (2020), esses dois caminhos formam indivíduos para uma relação de troca, constituindo um processo de mercadorização da força de trabalho e, em certa medida, dos próprios indivíduos e suas vidas, o que contribui para a precarização do trabalho.

O autor instiga que se promovam debates, formando intelectuais da classe trabalhadora, garantindo que estes estejam envolvidos em espaços educativos e privados que lhes proporcionam bases epistemológicas sólidas para lutar pela construção de uma educação pública, gratuita, de qualidade e orientada por uma perspectiva unitária de formação humana.

Pinho (2022) toma como referência, em sua pesquisa, dois conceitos relacionados à integração do indivíduo: a politecnia, entendida como uma educação que se desenvolve a partir da articulação de diferentes tipos de conhecimento para uma compreensão mais ampla da realidade; e a omnilateralidade, definida como uma formação que busca o desenvolvimento integral dos sujeitos em todas as suas dimensões.

Esses dois conceitos são utilizados para enfrentar a dualidade estrutural na educação destacada anteriormente por Kossak (2020). Pinho (2022) analisa também os possíveis caminhos para uma educação crítica e transformadora, ressaltando a importância da luta necessária para que a classe trabalhadora tenha acesso a um ensino de qualidade, livre do controle dos interesses da classe dominante.

Mello (2020) avalia em sua pesquisa, a relação entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as políticas educacionais brasileiras, identificando que ambos apresentam ações fragmentadas, desconsiderando a realidade dos alunos, professores e demais trabalhadores da educação.

Segundo a autora, tais mecanismos defendem a flexibilização curricular, que acelera a formação dos estudantes, apoiando-se em avaliações padronizadas que passam a servir como parâmetros para a elaboração de metodologias, currículos e do financiamento educacional.

Mello (2020) ressalta ainda o papel do professor nesse cenário, observando que suas condições de trabalho e salários são frequentemente negligenciados. A autora destaca que, embora alguns avanços tenham ocorridos nas políticas educacionais, persistem retrocessos históricos que se mantêm desde a década de 1990, como o financiamento da educação, as avaliações externas e, novamente, a dualidade histórica da educação. Mello (2020) enfatiza a necessidade de uma educação pública, gratuita, de qualidade e que contribua para a emancipação dos jovens brasileiros.

2.3 Contribuições do mapeamento para a produção científica atual

Os dados analisados no Estado da Questão forneceram reflexões fundamentais que orientam essa investigação. Nessa perspectiva, evidenciam-se as contribuições do mapeamento para a produção científica atual, ao identificar que a temática da TCH e seus reflexos na prática pedagógica ainda é pouco explorada no Brasil, especialmente no estado em que esta pesquisa se origina, o que reforça a relevância e a necessidade deste estudo.

Os achados no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr), estão centrados na região Sudeste, os três primeiros achados se localizam na mesma

cidade do estado (Rio de Janeiro), e somente um localizado em Minas Gerais, os anos de publicação variam entre 2020 a 2024.

Em síntese, as produções analisadas dialogam sobre a educação ofertada no modelo capitalista, orientada por uma perspectiva de formação do indivíduo voltada ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, o que limita a formação humana à reprodução e à padronização, atendendo à lógica economicista. Os estudos também apontam a precarização do trabalho, evidenciando a ausência de valorização dos trabalhadores no mercado, o que resulta em condições precárias e reflete a dualidade histórica e o projeto classista de educação.

Os autores Souza (2024), Mello (2020), Pinho (2022), Kossak (2020) dialogam em suas reflexões, contribuindo para tornar o debate acerca do objeto de estudo essencial e pertinente. Dentre as pautas levantadas, os trabalhos encontrados reforçam a necessidade de uma educação emancipatória e transformadora, voltada à formação integral do sujeito. Observa-se que as pesquisas que abordam de modo direto como a TCH reflete na prática pedagógica e na formação do indivíduo ainda são escassas. No entanto, os estudos localizados apresentam questionamentos relevantes, tais como: formar para o mercado de trabalho ou para o mundo do trabalho? As avaliações standardizadas, de fato, contribuem para a melhoria do processo de ensino ou apenas estimulam a construção de rankings institucionais? Entre outras reflexões.

Esta pesquisa surgiu, portanto, como base para novas produções acerca da temática apresentada, ao considerar aspectos da realidade educacional e compreender o funcionamento dessa lógica no contexto investigado. Conforme indicado no quadro referente aos achados, não foram identificadas produções no local em que esta pesquisa se origina, o que confere um caráter diferencial ao estudo.

3 FETICHE OU ALIENAÇÃO?

Ao abordar a TCH e refletir sobre a forma como a lógica dessa teoria se manifesta na práxis pedagógica, tornou-se possível analisar os entraves que persistem no contexto educacional, assim como as limitações que ela impõe à construção de uma educação emancipatória. Nessa perspectiva, faz-se necessário dialogar acerca dessas concepções, a fim de compreender se contribuem ou não para a formação integral do indivíduo. Além disso, a análise permitiu identificar como as práticas orientadas pela lógica economicista podem restringir o desenvolvimento crítico, social e cultural dos estudantes.

Nesta seção, dialoga-se com autores como Saviani (2024), Gentili (2024), Kuenzer (2024), Frigotto (2010), De lima e Fontgalland (2022), Gonçalves (2008) e Freire (2017), a

partir de suas pesquisas sobre a origem e os desdobramentos da TCH. Destacando a lógica economicista que orienta essa teoria no campo educacional, evidenciando como suas premissas influenciam as práticas pedagógicas. Problematisa-se o uso das avaliações standardizadas, caracterizadas pela aplicação de provas padronizadas em larga escala. Por fim, a discussão abrange a práxis pedagógica orientada para a emancipação humana, abordando a tensão existente entre práticas educativas voltadas para o mercado e iniciativas que buscam promover autonomia, reflexão crítica e desenvolvimento integral dos sujeitos.

3.1 Origem da Teoria do Capital Humano

Na segunda metade do século XX surge a concepção produtivista da educação que passa a dominar o panorama educativo considerando o ensino como um meio para o desenvolvimento econômico. Desta forma, os custos com educação passaram a ser visualizados como investimento, não somente por razões culturais ou sociais, mas prioritariamente por proporcionar um retorno ainda mais compensador do que outros dispêndios ligados à produção material (Saviani, 2024).

A TCH apresentou-se como uma teoria do desenvolvimento econômico nos anos 70, com o objetivo de explicar as desigualdades de crescimento entre as nações e as desigualdades individuais. Nessa perspectiva, a superação ocorreria por meio do investimento social ou individual em educação, uma vez que, quanto maior o nível educacional, maior seria a produtividade e, conseqüentemente, o crescimento econômico (Frigotto, 2010).

Desse modo, a TCH surgiu em um processo de desenvolvimento capitalista marcado pelo crescimento econômico desempenhando um papel central do discurso de que a escola e as políticas educacionais eram a solução para a reintegração dos indivíduos à vida produtiva, estabelecendo a transmissão e socialização dos saberes e conhecimentos, sendo fator crucial para formar o capital humano, tornando um poderoso diferencial produtivo e econômico (Gentili, 2024).

Segundo Frigotto (2010) o conceito de capital humano se traduz como um investimento que uma nação ou o indivíduo aplica, na esperança de alcançar retornos futuros com base no que foi investido. O autor destaca ainda, que do ponto de vista macroeconômico, esse investimento no capital humano reflete como um dos fatores determinantes para o aumento da produtividade e superação de problemas econômicos. Já do ponto de vista microeconômico, se constitui na diferença individual de produtividade e conseqüentemente de renda, refletindo na mobilidade social.

O diálogo acerca dessa teoria teve como principais teóricos Theodore William Schultz e Gary Stanley Becker, ambos participaram das primeiras decisões nos Estados Unidos, o que refletiu no mundo todo, com a divulgação de um slogan: “Educação básica é responsabilidade do Estado”. Schultz utilizou dos primórdios da teoria econômica para discorrer acerca da importância da TCH e Becker em uma de suas pesquisas analisando o parâmetro da renda média líquida dos impostos de homens americanos brancos em 1939 e 1949, observou que a renda estava fortemente ligada à educação (De lima; Fontgalland, 2022).

Nesse viés, é arriscado afirmar que mais educação significará maior desenvolvimento, o que nos leva à reflexão de Gentili (2024) que ressalta o Brasil um exemplo do conflito entre esses dois termos (educação e desenvolvimento). Mesmo no século XX, período em que a economia apresentava significativos índices de crescimento em riquezas acumuladas, o país também foi marcado por um índice considerável de concentração de renda, pobreza, exclusão e segregação social que atingia a maioria da população brasileira. Assim, o conceito de desenvolvimento foi sendo construído a partir da desigualdade social e educacional que caracteriza a realidade desses cidadãos.

Frigotto (2010, p. 61) destaca que, na lógica do capital humano, a definição da renda é uma decisão individual. Para explicar esse raciocínio, o autor apresenta o seguinte esquema: “[...] teríamos então que Y (renda nacional, ou renda individual) é determinada por K (capital físico) L (trabalho) e H (capital humano)”.

Assim, o mundo capitalista reproduz a ideia de que as injustiças sociais decorrem das diferenças entre os indivíduos que tiveram acesso à educação e aqueles que não conseguiram acessar uma educação de qualidade. Gonçalves (2008, p. 90) ao abordar sobre as desigualdades sociais, afirma o seguinte: “Numa sociedade que exclui a maioria dos trabalhadores do direito ao trabalho não será a educação por si só que irá resolver esses desafios”.

Os contrapontos dessa teoria referem-se à responsabilização da escola caso o ensino ofertado não seja capaz de assegurar a melhora econômica da sociedade, transferindo à instituição e aos docentes a responsabilidade por problemas estruturais que vão além do seu alcance. Segundo Gentili (2024, p. 53):

[...] o bom desempenho da escola no exercício de sua função integradora no campo econômico será interpretado como um requisito essencial para um desempenho também eficiente das funções de integração cultural, política e social promovidas pelo sistema educacional. Em outras palavras, se a escola não consegue realizar seu papel como instância de integração econômica dos indivíduos, as próprias possibilidades de integração cultural, política e social se verão comprometidas, impedindo o desenvolvimento efetivo dos indivíduos e das nações.

De acordo com essa perspectiva, é necessário refletir até que ponto o desempenho educacional, orientado pelo foco no desenvolvimento econômico, valoriza e compreende o ensino ofertado pela escola. Nesse contexto, a educação deveria formar sujeitos reflexivos, críticos e conscientes das problemáticas que permeiam sua realidade, e não limitá-los à mera reprodução de parâmetros avaliativos voltados à padronização de respostas e comportamentos.

Kuenzer (2024, p. 80) utiliza o termo *pedagogia toyotista* para se referir a um modelo de educação limitada à formação de mão de obra, adaptando a escola à lógica da produtividade e competitividade impostas pelo mercado. Esse modelo promove uma padronização do aprendizado, reforçando hierarquias e limitando a criatividade, a autora afirma o seguinte:

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital.

Dessa maneira, ao invés de consolidar uma pedagogia emancipatória, voltada à formação crítica dos sujeitos, foi a pedagogia toyotista que se firmou como suposta “solução” para atender às demandas de valorização do capital. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico continua a atender, ao longo dos anos, às diversas demandas de disciplinamento do mercado de trabalho capitalista, seguindo os princípios do taylorismo em três dimensões: técnica, política e comportamental (Kuenzer, 2024).

Considerando todo o contexto voltado para a empregabilidade a partir dos anos de 1990, observou-se que a desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho cria uma pressão social que associa o sucesso ou fracasso individual à capacidade pessoal, gerando uma percepção de incapacidade caso o indivíduo não consiga ascender socialmente. Nesse sentido, Gentili (2024, p.52) afirma que:

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.

A partir dessa lógica, o conceito da empregabilidade ganhou notoriedade como estratégia para minimizar o problema do desemprego. Contudo, percebeu-se que o fator

escolarização e a integração ao sistema educacional não são suficientes para garantir a inserção de todos no mercado de trabalho, o que intensifica a competitividade. Nesse contexto, quanto maior a escolarização do indivíduo, maiores seriam suas chances em relação aos outros candidatos, reforçando a ideia de que a ascensão social depende exclusivamente do esforço individual, e não da atuação do estado. Essa concepção permanece presente no cenário atual, uma vez que predomina a noção de que quanto maior a qualificação, maiores são as possibilidades de inserção profissional.

Gonçalves (2008, p. 90) contribui ao afirmar que:

[...] a educação formal é o espaço da reprodução da ideologia burguesa. Somente nas relações dos movimentos sociais seria possível uma educação popular para além das perspectivas da economia de mercado, ou então, como diria este autor, para além do capital. Uma educação que leve em consideração a necessidade da emancipação humana diante do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar o modelo educacional ofertado, ainda marcado por finalidades voltadas ao sistema econômico. Desse modo, a propagação de um ensino com foco na qualificação e na formação técnico-profissional deve ser analisada, a fim de compreender qual direcionamento vem sendo atribuída a educação.

Para Orso (2008) se quisermos outro tipo de educação, não há alternativa senão a luta pela transformação da sociedade. Isso porque, ao falar sobre a oferta educacional em uma sociedade de classes, compreende-se que ela está voltada a manutenção do *status quo*, ou seja, à predominância do capital.

Faz-se necessário, lutar por um ensino preocupado em formar os indivíduos para uma formação em sua total completude, como ser social digno de seus direitos, capazes de intervir criticamente, como falado pelo autor “para além do capital”, ou seja, promovendo a emancipação dos estudantes, oferecendo condições para que se tornem agentes ativos na transformação da sociedade.

3.2 A lógica economicista na educação

A lógica economicista na educação refere-se à concepção do ensino como uma oferta subordinada aos critérios de produtividade, eficiência e treinamento, voltada à preparação para o mercado de trabalho e ao retorno econômico, conforme estabelece a TCH. Nessa perspectiva,

a educação passa a ser encarada como mercadoria, enquanto pais e estudantes são tratados como clientes.

Sobre essa mercantilização, Freitas (2018, p. 33) aborda o seguinte:

[...] O mercado, através da concorrência, vai moldando (e precificando) cada proposta feita pelas empresas educacionais e cuida das condições de qualificação e oferta. Nesse caso, as provedoras de educação privada já são *empresas*, em si mesmas operando com os procedimentos típicos da organização empresarial. Quem não o fizer vai à falência e é eliminado do mercado. Assim, é o mercado que faz a depuração da qualidade, pois escolas de pouca qualidade não serão “escolhidas” pelos pais e irão à falência como qualquer empresa.

Dessa forma, as escolas (principalmente as privadas) passam a operar como empresas ofertando o ensino como serviço. As instituições passam a funcionar pela lógica empresarial, como abordado por Freitas (2018), as políticas neoliberais incentivam que os pais se comportem como clientes, contribuindo para eliminar as escolas que não atinjam os mínimos dos padrões estabelecidos medidos através das avaliações. A partir dessa lógica, ao compreender as escolas como empresas, as normas passam a ser orientadas por interesses mercadológicos e, quando a instituição não se destaca no mercado educacional, é automaticamente descartada pela concorrência.

Para Frigotto (2010) a visão tecnicista da educação, meramente vista como técnico-operacional responde duplamente à ótica economicista do ensino vinculado à TCH constituindo-se como uma das formas de desqualificação do processo educativo escolar. Essa desqualificação apontada pelo autor remete às dimensões críticas, ética e políticas da formação humana que são ignoradas no modelo tecnicista.

Nessa perspectiva, Orso (2008) aborda que o modelo de educação presente na sociedade está alienado a força de trabalho. Ou seja, uma educação voltada para promover o individualismo, a competição, para alavancar a concorrência, premiar pelos resultados e punir caso não tenha alcançado, permitindo assim a seleção dos considerados aptos de acordo com a expectativa dessa sociedade, sendo assim, uma educação para a subserviência.

Destaca-se assim, o conceito de meritocracia, segundo Frigotto (2010, p. 73):

O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivação para suportar privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois supõe-se que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio de poder.

Nessa lógica, a ascensão social ou a manutenção das desigualdades é atribuída exclusivamente ao indivíduo, uma vez que, sob a perspectiva meritocrática, todos supostamente possuem as mesmas oportunidades. Assim, os que são munidos de capital é por unicamente se esforçaram para tal, trabalharam mais, sacrificaram seus momentos de lazer e investiram em suas economias, enquanto os que não alcançaram tais conquistas foram responsabilizados por sua incompetência e por não merecerem tais regalias.

Orso (2008) apresenta também a educação dividida em dois tipos: a formal e a informal. Considerando a educação formal, o autor destaca que esse ensino geralmente parece mais com uma forma de adestramento, disciplinarização, treinamento e docilização dos indivíduos, do que como uma educação para transformação e revolução social. Essa educação definida por ele remete ao ensino tecnicista. Já a educação informal, é a que ocorre baseada nos costumes, tradições, nas lutas diárias, mobilizações, na aprendizagem durante a vida que são vistas como essenciais.

O autor apresenta, ainda, um diálogo acerca da educação orientada prioritariamente para a preparação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, seja para explorar ou ser explorado, promovendo sua adaptação às exigências do sistema ou a reprodução do modelo vigente. Desse modo, a educação deixa de assumir um papel de formação integral, concentrando-se em competências técnicas e comportamentais que atendam ao capital.

Frigotto (2010) reflete sobre o ensino ofertado aos filhos da grande massa de trabalhadores, caracterizado por escolas em precárias condições físicas e materiais, sem recursos didáticos e pedagógicos, e por professores atuando em condições igualmente precárias. O autor destaca que essa realidade não se limita à ausência de qualidade da educação, mas expressa a lógica do comércio do ensino.

Infer-se, portanto, a necessidade de que a classe trabalhadora se emancipe, superando a estrutura de dominação e conquistando a liberdade plena, não a falsa e ilusória liberdade promovida pela lógica economicista, mas sim a verdadeira liberdade humana. Nesse sentido, a educação desempenha um papel central, capaz de desenvolver sujeitos conscientes de seus direitos, críticos as desigualdades estruturais e preparados para intervir social e politicamente no contexto em que estão inseridos.

3.3 Produtivismo escolar e as avaliações estandardizadas

A concepção produtivista da educação ganha forma a partir da década de 1950, em resposta às exigências de planificação da economia, refletindo nos sistemas de ensino e nos

processos pedagógicos escolares. Dessa forma, os investimentos em educação passaram a ser valorizados não apenas por seus efeitos sociais ou culturais, mas sobretudo por gerar retornos econômicos, de modo que a educação passou a ser compreendida como um bem de produção (capital) e não apenas de consumo (Lombardi; Saviani; Sanfelice, 2024).

Desse modo, o que a TCH esconde são as relações existentes fundamentadas na produção, cuja lógica é, sobretudo, de acumulação, concentração e exclusão. De acordo com Frigotto (2010, p.37):

[...] o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde emerge, tende, embora não sem luta, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um “saber” em “pacotes de conhecimentos”, um conhecimento pré-programado. Isso não atinge apenas os cursos profissionalizantes, os programas de treinamento, mas essa tendência passa a ser cada dia mais dominante nos diferentes níveis de ensino.

Nesse sentido, o objetivo do capital é justamente reduzir o trabalho complexo a trabalho simples, acarretando na precarização do trabalho refletido na desvalorização da classe trabalhadora. A educação passa a ser tida como principal capital humano, enquanto vista como produtora da capacidade de trabalho, potencializando e qualificando o indivíduo para atender determinada função. Remete assim, o ensino como meio para formar mão de obra qualificada para suprir e reproduzir os anseios da sociedade capitalista. Portanto, a qualificação do indivíduo, promovida por essa lógica do capital, atribui a ele a responsabilidade por suas próprias capacidades de produção.

Nesse contexto, a oferta educacional começa a ser avaliada com base em resultados, por meio de parâmetros padronizados de avaliação. Para Militão; Santana e Perboni (2019) é notório que esses mecanismos de avaliação passam a impressão de serem alternativas modernas com o intuito de avaliar a educação de modo objetivo, mas na verdade estão definindo padrões de qualidade e estreitando os currículos, selecionando quais são os conteúdos válidos e quais são dispensáveis.

Todavia, é pertinente refletir o papel das avaliações standardizadas na educação. Avaliações como SAEB, ENEM, PISA, ENADE, entre inúmeras outras, tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que desconsideram as diferentes realidades presentes conforme o contexto em que cada estudante está inserido. Segundo Militão; Santana; Perboni (2019, p. 2051):

Para superar o papel de controle exercido pelos sistemas de avaliação, torna-se necessário avaliar os próprios sistemas avaliativos, identificar quais são seus pontos fortes e fracos e, a partir deles, promover o diálogo entre os resultados alcançados e a escola. Somente com esta articulação será possível promover uma educação emancipatória e igualitária.

Dessa forma, o excesso de avaliações interfere diretamente na prática pedagógica, gerando tantas demandas que os professores tem dificuldade em analisar os resultados obtidos a fim de repensar e aprimorar a metodologia de ensino, voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes como sujeitos de direitos e corresponsáveis pela construção de sua identidade pessoal e profissional. Como alternativa para superar esse controle excessivo, os autores abordam a necessidade de mecanismos de autoavaliação nos próprios sistemas avaliativos, de modo que seja possível promover um diálogo efetivo sobre os resultados obtidos e as necessidades reais dos alunos.

Nesse viés, destaca-se que as avaliações externas não consideram a realidade local em que a escola está inserida, tampouco buscam formas de superar os desafios enfrentados para atingir a aprendizagem esperada. Seu principal objetivo é avaliar o desempenho cognitivo dos estudantes, deixando de lado o contexto social e cultural em que estão inseridos. O discurso de qualidade do ensino propagado por essas avaliações tem servido para reforçar a elitização e a meritocracia, ampliando, assim, a exclusão educacional.

Militão; Santana; Perboni (2019) dialogam ainda acerca da qualidade aferida nessas avaliações, uma vez que esses diagnósticos são promovidos a partir de uma perspectiva restrita e instrumental, desconsiderando os demais fatores que podem ser atribuídos a função da educação escolar, como a formação integral do indivíduo, os processos pedagógicos, a precarização do trabalho docente, as desigualdades socioeconômicas e o ensino de caráter ético, político e cultural.

Freitas (2018) destaca que o progresso dos estudantes não pode continuar sendo medido nem restrito a uma ‘aprendizagem de disciplinas básicas’, orientada por bases nacionais curriculares que tem como objetivo a elaboração de testes padronizados. Segundo o autor, o impacto dessas avaliações ou, mais precisamente, dos “testes padronizados” nos estudantes ocorre da seguinte forma:

Os processos de testagem, padronização e *accountability* não atingem apenas os professores, mas também as crianças e jovens, criando “padrões cognitivos e morais” que passam a ser objetos de avaliação nacional. A diversidade cultural e histórica - ainda que admitida - não é reconhecida, já que os processos de avaliação são conduzidos a partir da “cultura oficial” das bases nacionais curriculares. (Freitas, 2018, p.113)

Dessa forma, ao se tornarem o foco central da escola, os testes padronizados podem resultar na negligência da oferta de uma educação humana e integral para os estudantes, transformando a instituição em um ambiente voltado apenas para avaliações e pontuações nos rankings educacionais. Esse cenário favorece a concorrência e competição no ambiente escolar, para Freitas (2018, p. 114) “O problema com a competição é que ela gera ganhadores e perdedores - um paradigma inadequado para a educação.” além de desconsiderar aspectos sobre a diversidade cultural e histórica, visto que há predominância e o engessamento da “cultura oficial” estabelecida pela avaliação nacional.

Sobre a finalidade do trabalho pedagógico no sistema capitalista, Kuenzer afirma (2024, p. 82):

[...]a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo.

O disciplinamento apresentado pela autora configura-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética, orientada pelas necessidades de valorização do capital. Embora existam diálogos e iniciativas voltadas para a implementação de uma pedagogia emancipatória, capaz de promover autonomia, o que frequentemente prevalece são as demandas do capital. Essa tensão evidencia o desafio de conciliar a função social da educação com a lógica economicista dominante.

3.4 Práxis pedagógica e educação emancipatória

A práxis pedagógica pode ser compreendida como um processo de ação-reflexão-ação no âmbito educativo. Tal como afirma Freire (2017, p. 52): “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” Trata-se de uma prática com intencionalidade, cujo objetivo é alcançar a transformação da realidade. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser vista apenas como transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como necessária para que os indivíduos se reconheçam no processo de humanização.

Orso (2008, p. 49-50) ao discorrer sobre o papel da educação apresenta o seguinte:

Muito se tem discutido sobre o papel da educação na sociedade, se ela apenas reproduz a sociedade em que está inserida ou se ela é ou pode ser revolucionária a ponto de transformar toda a sociedade. Entretanto, muitos, em vez de analisá-la e compreendê-la de acordo com a categoria da totalidade, caem na perspectiva positivista e simplesmente deslocam-na do conjunto das relações sociais de produção, embrenham-se pelo idealismo e apresentam-na como se fosse capaz de promover o desenvolvimento econômico, garantir o bem estar social e conduzir a todos à felicidade; fazem dela a responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um. Analisando-a de forma abstrata, deslocada das contradições e dos antagonismos de classes, atribuem a ela um caráter redentor.

Desse modo, o papel da educação se define pela forma como a sociedade prepara seus membros para viverem nela mesma. Orso (2008) aponta que para compreendermos a educação precisamos compreender a sociedade. Kuenzer (2024) destaca que enquanto persistir a divisão entre trabalho e capital, não haverá possibilidade da existência de práticas pedagógicas autônomas. Assim, a autonomia do professor em sua atuação acaba sendo orientada pelos interesses dos dominantes. Dessa forma, o espaço escolar também é atravessado por relações de poder, concepções teóricas, ideológicas e políticas.

Segundo Frigotto (2010) é necessário compreender que a prática educativa escolar possui uma dimensão política e técnica, mas não se encontra ao mesmo nível da prática fundamental das relações sociais de produção, que estrutura o modo de existência dos homens.

Nesse viés, Mészáros (2008, p. 59) afirma que: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*.” Ou seja, propor uma educação que desconsidere os aspectos sociais, integrais, políticos necessários à formação do indivíduo, dificulta o processo de aprendizagem, além de ignorar fatores ligados à própria realidade do sujeito.

Nessa lógica, qual o papel do professor(a) em busca de alcançar uma educação emancipadora? Para Mészáros (2008), falar de transformação social implica compreender a educação como prática ampla e emancipadora e devem ser vistas como indissociáveis nesse processo. Nesse sentido, o professor(a) precisa reconhecer seu papel como agente político no processo educativo, assumindo responsabilidade sobre a intencionalidade de sua prática pedagógica buscando romper com a perspectiva tecnicista ou meramente reprodutora do projeto do capital.

Acerca desse rompimento, Freire (2017, p. 72) destaca: “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação,

começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor.” Nesse contexto, torna-se possível romper com a reprodução voltada ao atendimento dos interesses do capital, reforçando a importância da luta pela libertação dos sujeitos nesse processo.

Hidalgo (2008) destaca que os profissionais da educação precisam ter domínio não apenas de sua área específica de atuação, precisam desenvolver uma formação para a capacidade política de estarem abertos a possíveis confrontos, voltados para interesses coletivos em prol de questões pedagógicas. Para a autora, essa atuação exige que profissionais participem de fóruns, debates que envolvem a elaboração das políticas educativas, encontros essenciais que respaldam a relação entre ensino-aprendizagem.

Assim, segundo a autora:

A dimensão transformadora das práticas educativas, consiste na possibilidade de formação de sujeitos sociais produtivos, com conhecimentos técnico-científicos necessários para o desenvolvimento socioeconômico e também com capacidade de análise da constituição histórica da sociedade, conhecedores dos mecanismos de funcionamento da economia e da política, para que possa atuar consciente e intencionalmente na discussão coletiva dos rumos da sociedade e nas possíveis alternativas ao arranjo atual, que encerra como contradição central, um impulso tecnológico permanente, paralelamente a recuos históricos nos níveis de dignidade humana. (Hidalgo, 2008, p. 136)

Essa perspectiva reforça que a educação emancipadora busca formar sujeitos reflexivos, capazes de compreender criticamente a realidade social, política e econômica em que vivem, posicionando-se de maneira consciente em busca da transformação da sociedade. Trata-se de uma formação que rompe com a lógica da alienação produzida pelo sistema capitalista, estimulando a participação coletiva, a capacidade de intervenção e a autonomia intelectual.

Freire (2017) enfatiza que, para alcançar a libertação dos homens, não se pode iniciar pelo processo de alienação ou pela manutenção dessa condição. A libertação autêntica exige um processo humanizado, a práxis, que implica no processo de ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo, possibilitando assim a transformação da realidade.

4 A RELAÇÃO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO IEMA

A TCH e seus reflexos na práxis pedagógica constituem um tema relevante, pois a pesquisa busca investigar até que ponto a teoria influencia a prática do contexto escolar e se sua

lógica prioriza a formação dos estudantes voltada ao mercado de trabalho ou uma formação integral do indivíduo. A análise pretende compreender como o ensino é ofertado no IEMA Rio Anil e para quais fins, considerando que, no contexto capitalista, a educação passa a ser vista como mercadoria e a oferta do “ensino” pode ser direcionada para atender aos interesses do sistema.

Nesta seção, foi apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, incluindo o perfil dos professores participantes, suas percepções sobre o currículo do IEMA, suas visões das Avaliações Estandarizadas e sua compreensão sobre uma Educação Emancipatória. Os dados foram coletados por meio do questionário aplicado aos professores da instituição e serão analisados à luz da fundamentação teórica construída no estudo e do diálogo com os achados obtidos no levantamento da pesquisa.

4.1 O percurso metodológico da pesquisa

A pesquisa buscou analisar a TCH, de forma a explicar as influências e implicações à práxis pedagógica na educação, por meio dos seguintes objetivos específicos: a) Identificar os reflexos da Teoria do Capital Humano na educação, para compreender suas implicações no processo educativo e na formação dos sujeitos; b) Conhecer o papel das avaliações estandarizadas, para analisar sua influência na organização do ensino e na *práxis* pedagógica; c) Analisar de que maneira a Teoria do Capital Humano influencia a *práxis* pedagógica, para refletir criticamente sobre seus efeitos na atuação docente.

Assim, considerando as etapas da pesquisa, inicialmente realizou-se um mapeamento bibliográfico, denominado o Estado da Questão, com o objetivo de aprofundar o acesso à temática e construir uma base teórica que permitisse maior aproximação com o objeto de estudo. Essa aproximação foi facilitada pela escolha de descritores, que filtraram a busca por produções alinhadas ao tema da pesquisa, tornando os achados fundamentais para a compreensão e análise dos dados obtidos.

Para a coleta de dados foi utilizado o questionário, segundo Sampaio (2022, p.42):

O instrumento de coleta de dados do tipo questionário consiste em uma série ordenada de perguntas às quais o próprio respondente se submete de forma autônoma [...] Além disso, o fato de permitir o anonimato também facilita que mais pessoas aceitem responder o questionário emitindo com liberdade a sua opinião dentro de respostas previamente uniformizadas.

Dessa forma, o instrumento de pesquisa possibilitou a facilitação do processo de coleta das respostas, por meio do envio do questionário via *e-mail*. O questionário foi estruturado com perguntas fechadas (de múltipla escolha) e uma pergunta aberta, que permitiu comentários e explicações. O quadro atual de professores do IEMA é composto por 65 docentes, dos quais 18 desses profissionais participaram da pesquisa, correspondendo a aproximadamente quase 28% do total. O questionário foi disponibilizado por um período de 15 dias e aplicado de forma *on-line*, por meio da plataforma *Google Forms*.

O questionário foi organizado em quatro seções, com o objetivo de sistematizar as perguntas aplicadas. A primeira seção refere-se ao perfil dos professores e à sua formação acadêmica e profissional; a segunda aborda à concepção de Educação e Práxis Pedagógica; a terceira é voltada às Avaliações Estandarizadas e às influências exercidas por elas; e a quarta trata da compreensão acerca de uma Educação Emancipatória. Em conformidade com os procedimentos éticos da pesquisa, os participantes serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5, e assim sucessivamente.

4.2 A oferta de ensino no IEMA

O campo escolhido para a pesquisa foi o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA Rio Anil), localizado na rua Primeiro de Maio, no bairro Anil. Inicialmente, realizou-se uma conversa presencial com a gestora pedagógica da unidade, com objetivo de viabilizar uma visita e apresentar a proposta da pesquisa, bem como conhecer o funcionamento da instituição. Contudo, em razão do encerramento do ano letivo, a gestora disponibilizou-se a colaborar por meio do envio do plano de ação da instituição e do site pedagógico da escola, além de solicitar que o questionário fosse encaminhado via *Whatsapp* para que ela repassasse aos professores.

O IEMA foi criado em 02 de janeiro de 2015, ainda no governo do Flávio Dino, por meio da Medida Provisória nº 184, tornando-se uma autarquia vinculada inicialmente à Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), por meio da Lei Estadual nº 10.254, de 09 de junho do mesmo ano e reestruturado pela Lei nº 10.385, publicado no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2015. Atualmente, encontra-se vinculado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), na conformidade da Medida Provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019 (IEMA, 2023).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (IEMA, 2023), a instituição foi organizada com o objetivo de ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado, oferecendo equipamentos, profissionais de excelência, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas de desenvolvimento do Maranhão. A escolha dessa instituição para a realização da pesquisa e a coleta de dados justifica-se pela oferta do ensino médio integrado à formação técnica e profissional. Em sua atuação, o IEMA segue diretrizes alinhadas as estratégias da UNESCO, que reconhecem a educação e o treinamento técnico e profissional como áreas prioritárias.

A instituição é constituída por quatro tipos de unidades educativas: IEMAS plenos; IEMAS vocacionais; IEMAS vocacionais integrados e IEMAS bilíngues. No IEMA Rio Anil a unidade educativa adotada é o Iema Pleno. Nesse modelo tem como objetivo ofertar Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio em regime integral, asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para essa oferta do Ensino Médio Técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho. Essa oferta ocorre de segunda a sexta-feira com aulas em contraturno, em regime integral, sendo garantido as refeições aos estudantes, assim como a prática de atividades esportivas e culturais (IEMA, 2023).

As avaliações externas segundo o PDI (IEMA, 2023) são aplicadas na instituição com o objetivo de verificar os fatores associados ao desempenho dos estudantes, a partir do diagnóstico do sistema educacional brasileiro, realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desse modo, as avaliações externas que são direcionadas ao IEMA, são: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); Sistema Estadual de Avaliação Educacional do Maranhão (SEAMA); AVALIA IEMA; AVALIA ENEM.

Nesse viés, é importante destacar a missão, visão e valores que aparecem no PDI, uma vez que esses constituem e definem a identidade e propósito do que esperam alcançar. Possuem como **missão**: “Promover educação profissional, científica e tecnológica, de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade, de maneira autônoma, solidária e competente”; **visão**: “Ser referência, até 2027, em educação profissional, científica e tecnológica no Estado do Maranhão”; e no quesito **valores** destacam palavras chaves como: cooperação, inclusão, inovação, qualidade, transparência, confiança e sustentabilidade.

4.3 Reflexões acerca da práxis pedagógica no IEMA

Considerando a coleta de dados por meio do questionário, pode-se identificar que dos 18 informantes, 56% são do sexo masculino e 44% do sexo feminino. Acerca do tempo de atuação no IEMA, 50% dos professores possuem entre 4 a 6 anos na instituição, 27,8% possuem entre 1 a 3 anos, 16,7% possuem menos de 1 ano e somente 1 profissional possui mais de 6 anos. Com relação a modalidade de ensino em que atuam, 94,4% responderam que trabalham em tempo integral.

No que se refere à formação acadêmica dos professores participantes, 7 dos informantes possuem licenciatura, 5 possuem bacharelado, outros 5 são tecnólogos e 1 deles possui licenciatura e bacharelado. Quanto à titulação acadêmica mais elevada, 72,2% dos professores possuem especialização, enquanto 27,8% possuem mestrado. Esses dados indicam que a maioria do corpo docente apresenta formação complementar.

Ao perguntar sobre a prática pedagógica e qual o foco principal de suas atividades 55,6% responderam que atuam com foco no desenvolvimento crítico do estudante, visando a construção coletiva do conhecimento e da autonomia. Já 33,3% alegaram que buscam a preparação para o mundo do trabalho e práticas sociais que contribuam para o processo de emancipação humana. O foco do ensino se entrelaça ao questionamento de Mészáros (2008, p. 47):

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital?

Diante disso, emerge o seguinte questionamento: o conhecimento, por si só, é suficiente para concretizar o ideal de emancipação humana ou, ao contrário, tem servido para reforçar comportamentos que mantêm a ordem reprodutiva do capital? A partir das respostas, observa-se que os professores afirmam orientar suas práticas para a formação de sujeitos críticos e autônomos, que não se limitem à preparação para o mercado de trabalho, buscando ações que contribuam para o processo de emancipação. Ao longo da análise, será investigado se tais intenções se materializam efetivamente na prática.

É importante destacar que, segundo os dados, as práticas pedagógicas no modelo do IEMA favorecem o desenvolvimento crítico, pois 83,3% responderam que os projetos e as aulas incentivam o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento. Assim como, 77,8% responderam que nessa instituição existe uma preocupação com a formação humana integral, e

integram aspectos técnicos, cognitivos, socioeconômicos, culturais e ético-políticos, formando sujeitos críticos e conscientes. Mas ao questionar sobre o currículo do IEMA, 33,3% dos professores responderam que o currículo valoriza mais as competências técnicas e profissionais e o alcance de indicadores de desempenho, mesmo a maioria (66,7%) responderem que o currículo valoriza a reflexão crítica sobre a realidade social e o desenvolvimento integral dos estudantes, faz-se necessário refletir sobre.

Considerando a resposta que obtivemos dos 33,3% professores\informantes acerca do currículo do IEMA, Frigotto (2010) destaca que a educação na visão do capital humano, é entendida como o processo educativo, sendo escolar ou não, reduzido à função de desenvolver um conjunto de habilidades intelectuais, determinantes de atitudes, possibilitando a transmissão de uma quantidade limitada de conhecimento que funcionam como indicadores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. Ressalta assim, a resposta acerca do currículo valorizar mais as competências técnicas e profissionais.

No que se refere à influência das avaliações estandardizadas no planejamento pedagógico, 100% dos informantes afirmaram que tais avaliações exercem impacto sobre a prática docente, não havendo respostas que indicassem ausência de influência. Esse dado evidencia que o planejamento pedagógico não está centrado prioritariamente no desenvolvimento integral dos estudantes, tampouco nas suas necessidades reais. Nesse contexto, 66,7% dizem que as avaliações influenciam, mas a escola usa de sua autonomia na apropriação do currículo e projetos educativos, já 33,3% dizem que influencia, pois direcionam os conteúdos e as estratégias de ensino, servindo como referência.

Nessa perspectiva, Militão; Santana; Perboni (2019) dialogam que para refletirmos sobre o contexto educacional, as avaliações passam a impressão de serem alternativas modernas como meio de avaliar a educação de modo objetivo, mas o que predomina são padrões de qualidade e promove um estreitamento dos currículos, reforçando assim os conhecimentos que são tidos como válidos e os que são dispensáveis. A educação emancipatória deixa de ser prioridade, pelo fato de que as práticas pedagógicas se direcionam para atingir resultados mensuráveis, restringindo a medir a proficiência dos estudantes em conteúdos específicos. Esse cenário pode ser perceptível por meio das respostas acerca das avaliações externas aplicadas nessa instituição.

Ao abordar sobre a existência de cobranças voltadas para a prática do professor em sala de aula acerca das avaliações externas durante o ano letivo, somente 11,1% dos professores responderam que existe uma sobrecarga\cobrança voltada para os resultados referente às

avaliações externas. Esse resultado desperta a atenção, pois diverge da contribuição de Mello (2020, p. 117-118) acerca das avaliações externas, a autora diz o seguinte:

Além de responsabilizar/culpabilizar o professor pela aprendizagem dos alunos. Esse processo em que o professor apenas põe em prática o que é ditado pelo governo e pelas agências internacionais o aliena da organização do trabalho escolar e ignora as suas condições de trabalho e remuneração e as condições sociais dos alunos. Ou seja, a aprendizagem não pode ser entendida como um processo isolado. Porém, quando são aplicadas as avaliações externas padronizadas, o todo é desconsiderado, analisando apenas o resultado do aluno naquela avaliação.

Nessa perspectiva, percebe-se contradições entre o discurso apresentado pela autora e as respostas obtidas acerca da sobrecarga decorrente do excesso de avaliações. Conforme afirma Mello (2020), o professor acaba sendo alienado pelas diretrizes impostas pelo estado, o que interfere diretamente na organização de seu trabalho pedagógico.

Para finalizar, foi questionado se os resultados obtidos por meio das avaliações contribui para a melhoria da qualidade do ensino, apenas 22,2% dos entrevistados responderam que não contribui, pois segundo eles as avaliações se limitam ao ranking educacional, desconsiderando a dimensão humana e os percursos do ensino-aprendizagem vivenciados no cotidiano escolar.

Já 77,8% afirma que as avaliações contribuem para orientar as intervenções pedagógicas ao identificar as fragilidades. É possível identificar que os professores do IEMA avaliam como positivo esse processo de aplicações das avaliações externas, isso entra em conflito com o que afirma Militão; Santana; Perboni (2019, p. 2052): “Uma sociedade que valoriza tais avaliações e as considera como medida de qualidade está longe de propiciar a sua própria autorreflexão, o que é vital numa educação emancipatória”.

Assim, buscou-se com esses dados propiciar a reflexão acerca dos entraves e contradições existentes que dificultam o caminho para uma educação transformadora, revelando que embora haja o discurso, as práticas não se concretizam.

4.4 Possibilidades para uma Formação Emancipatória

Ao responderem a pergunta aberta no questionário sobre como definem o modelo do IEMA a partir das vivências que dão vida a instituição, foi possível compreender a percepção dos professores acerca de seu funcionamento. Dessa forma, destacam-se respostas que contribuem para a compreensão do entendimento dos informantes sobre a instituição na qual estão inseridos.

Em resposta, P15 afirmou: “O modelo educativo do Iema é muito importante para o alunado, pois ele prioriza tudo que favorece à uma excelente educação, não só ensina ou prepara para o mercado de trabalho, mas observa o papel do alunado na sociedade em todos os segmentos inovadores.” Nesse sentido, observou-se que na visão de P15, o modelo educacional do IEMA atende as necessidades dos alunos ao priorizar uma formação que não é limitada a atender as exigências do mercado de trabalho.

Já P14 diz que: “O modelo é bom, porém é necessário algumas adaptações de acordo com o perfil dos alunos e também o professor que não está acostumado ao modelo deve se preparar, tem ressalvas em relação ao quantitativo de matérias, horários de aula que poderiam ser revistos isso iria melhorar ainda mais na qualidade do ensino.”. Nesse sentido, P14 reconhece a relevância do modelo educacional do IEMA, mas ressalta a necessidade de ajustes institucionais que considerem o perfil dos estudantes e as condições do trabalho docente, de modo a atender as necessidades reais que se manifestam no espaço institucional.

Destacam-se, assim, posicionamentos dos professores que divergem do entendimento do modelo adotado pela instituição, aspecto relevante a ser considerado, pois, segundo Orso (2008), o bom profissional da educação percebe os limites e as possibilidades de si mesmo e de sua atuação ao realizar o trabalho no interior da sala de aula, compreendendo que sua luta não se limita ao espaço escolar. Nesse sentido, conforme as respostas obtidas, o P14 observou que, embora o modelo seja útil, torna-se necessário realizar adaptações de acordo com o perfil dos alunos. Dessa forma, evidencia-se que o profissional da educação precisa ter consciência de seu papel e compreender sua responsabilidade na formação dos sujeitos.

Além disso, 17% dos professores mencionaram, em suas respostas, que o modelo do IEMA é importante por preparar os alunos para o mercado de trabalho. No entanto, à luz dos autores que fundamentam esta pesquisa, a utilização do termo “mercado de trabalho” remete a uma formação limitada do indivíduo, voltada ao atendimento das demandas produtivas do sistema. Em contraposição, na perspectiva crítica adotada, a formação deve orientar-se de maneira histórica, técnica e social para o “mundo do trabalho”, compreendendo o sujeito como parte constitutiva desse mundo, e não apenas como força de trabalho destinada ao mercado.

Em uma das respostas, o P13 afirma, a partir de sua perspectiva sobre a prática pedagógica que: “A pedagogia da presença é um modelo que envolve a práxis, sobretudo quando há disposição docente de aplicá-lo na prática. Ainda existe bastante resistência ao entendimento de uma educação mais dialógica, mas aos poucos tem se buscado efetivar as mudanças.” Desse modo, embora haja iniciativas nesse sentido, tornam-se perceptíveis alguns

desafios para a consolidação de uma educação dialógica, na qual se efetivam trocas de saberes entre professor e aluno.

Conforme Gonçalves (2008, p. 91): “[...] a maioria dos educadores limita-se a ser reprodutor da ideologia dominante.”, ou seja, acomodam-se aos limites impostos por essa lógica. Nessa perspectiva, o autor destaca que, para que os trabalhadores da educação superem a ordem de produção que atende aos interesses do sistema, torna-se necessário que os educadores se identifiquem com as lutas e movimentos sociais. Isso porque, enquanto prevalecerem políticas de obediência e subserviência, bem como a lógica de reprodução da força de trabalho, o projeto de emancipação humana não ocupará lugar central na atuação docente.

O autor apresenta o seguinte questionamento:

[...] na sociedade de classes, a educação se apresenta como um território de disputa, educar na perspectiva da ideologia dominante para manter a sociedade vigente, nas mesmas condições de exploração, ou apontar alternativas de acordo com os interesses históricos da humanidade para a superação das relações de exploração, bem como as desigualdades sociais? (Gonçalves, 2008, p. 66)

Desse modo, a educação passa a ser compreendida como um espaço de disputa, marcado pela tensão entre uma prática educativa voltada à manutenção da ideologia dominante e à reprodução das condições de subordinação dos grupos dominados, e a possibilidade de uma educação comprometida com a superação das relações de exploração.

Acerca da prática reprodutora, Freire destaca (2017, p. 75): “Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na ‘educação’ que serve ao opressor.” Nesse sentido, ao adotarem práticas educativas a serviço do opressor, os educadores acabam reforçando ações reprodutoras que inviabilizam o compromisso com a emancipação dos sujeitos.

Com base nas respostas obtidas, percebeu-se que no IEMA apresenta possibilidades e limites no que se refere à formação emancipatória. Se, por um lado, identificam práticas que valorizam o diálogo, a formação integral e o papel social do aluno, por outro, ainda persistem concepções que associam educação à preparação para o mercado de trabalho, reforçando a lógica do capital humano.

Essa contradição evidencia que a práxis pedagógica voltada para uma educação emancipatória depende da consciência crítica, da intencionalidade e da luta dos educadores na

superação da reprodução da ordem vigente. Nesse sentido, a pesquisa revelou que este é um processo ainda permanente ao lócus da pesquisa e ao trabalho docente.

Além disso, os resultados obtidos indicam que a construção de uma educação emancipatória requer não apenas estratégias pedagógicas inovadoras, mas também o reconhecimento das condições estruturais e institucionais que influenciam o ensino. Assim, torna-se imprescindível refletir sobre essas práticas educacionais, garantindo que a ação pedagógica transcenda objetivos puramente instrumentais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a Teoria do Capital Humano e compreender suas influências e implicações na práxis pedagógica no campo educacional. Para tanto, realizou-se uma revisão bibliográfica dos principais autores que fundamentam a temática, seguida de um levantamento do tipo Estado da Questão, o qual contribuiu para o embasamento teórico e a análise dos dados. A instituição escolhida para a coleta de dados foi o IEMA (Rio Anil), selecionada por ofertar Educação Profissional Técnica de Nível Médio no estado.

A investigação realizada no IEMA mostrou-se fundamental para refletir como essa prática é compreendida pelos professores que atuam nessa etapa de ensino, o que conduz à reflexão sobre a forma como o ensino tem se orientado para a preparação dos alunos para a inserção no mundo do trabalho. O questionário disponibilizado aos professores obteve a participação de 28% do corpo docente, considerando que a instituição conta com sessenta e cinco professores. As respostas obtidas divergem do que é proposto pelos teóricos que fundamentam esta pesquisa, revelando acerca da importância de ampliar o debate sobre essa temática.

Em relação à prática pedagógica e ao foco principal das atividades desenvolvidas, é possível observar, a partir das respostas dos professores, que muitos buscam promover a formação de um indivíduo crítico e autônomo, que não se limite apenas à preparação para o mercado de trabalho, mas que esteja orientado por práticas que contribuam para o processo de emancipação. Contudo, ao serem questionados sobre o currículo do IEMA, 33,3% dos professores afirmaram que ele valoriza prioritariamente as competências técnicas e profissionais, evidenciando o alcance de indicadores de desempenho. Ainda que cerca de 67% dos informantes tenham indicado que o currículo contempla a reflexão crítica sobre a realidade social e o desenvolvimento integral dos estudantes, fez-se necessário aprofundar a reflexão acerca dessas contradições presentes.

No que se refere às avaliações standardizadas, os professores afirmaram que essas avaliações exercem influência sobre a prática pedagógica, o que entra em conflito com uma proposta de educação emancipatória, uma vez que tende a direcionar o trabalho docente para o alcance de resultados mensuráveis. Esse cenário tornou-se perceptível nas respostas relacionadas às avaliações externas aplicadas na instituição. Observou-se que os professores do IEMA avaliam esse processo de forma positiva, pois, segundo eles, tais avaliações contribuem para orientar as intervenções pedagógicas ao possibilitar a identificação das fragilidades no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à possibilidade de oferta de uma formação emancipatória, identificamos caminhos e entraves, pois, embora haja o discurso em torno de uma educação voltada a formação integral do indivíduo, ainda persistem concepções educacionais orientadas para a preparação para o mercado de trabalho, favorecendo, assim, a lógica da Teoria do Capital Humano.

Diante das análises realizadas, considera-se que os objetivos propostos nessa pesquisa foram alcançados. Foi possível analisar a TCH e identificar seus reflexos no contexto educacional, evidenciando suas implicações no processo educativo e na formação dos sujeitos. Do mesmo modo, compreendeu-se o papel das avaliações standardizadas na organização do ensino, evidenciando sua influência na práxis pedagógica, especialmente no direcionamento das práticas para resultados mensuráveis. Por fim, a pesquisa permitiu analisar de que maneira a lógica da TCH incide sobre a atuação docente, revelando contradições entre o discurso de uma formação integral e emancipatória e práticas orientadas pelas exigências do mercado, o que reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre a educação e o trabalho docente.

Infere-se, portanto, que a Teoria do Capital Humano e sua lógica produtivista se materializam no contexto escolar. Embora o discurso institucional e parte da práxis docente indiquem a defesa de uma formação integral e emancipatória, persistem práticas que reforçam a racionalidade produtivista e a orientação da educação para o mercado. Nesse sentido, observou-se que, no IEMA, apesar de constarem em suas diretrizes educacionais referências à educação emancipatória, a prática pedagógica tende a ser conduzida pelas exigências do mercado.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. Acesso em: 02 de set 2025. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf,

DE LIMA, Douglas Pessoa; FONTGALLAND, Isabel Lausanne. **TEORIA DO CAPITAL HUMANO: FATOS E REALIDADES SOBRE A EDUCAÇÃO NO NOVO MILÊNIO**. Campina Grande: Editora Amplla, 2022. Acesso em: 02 de Dez 2025. Disponível em: <https://ampllaeditora.com.br/books/2022/08/TeoriaCapitalHumano.pdf>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A PRODUTIVIDADE DA ESCOLA IMPRODUTIVA: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9.ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: Sanfelice, José Luís; Saviani, Dermeval; Lombardi, J. C. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2024.

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. **Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais**. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). *Educação e luta de classes*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 65–93.

HIDALGO, Angela Maria. **De “educação para a responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”**. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (orgs.). *Educação e luta de classes*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 125-137.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2023–2027**. Maranhão: IEMA, 2023. Disponível em: <https://iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/PDI-2023-2027-VERSAO-FINAL...pdf>

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?**. 2020. Acesso em: 21 de Nov 2025. Disponível em:

https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10568613#

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2024, p. 77-96. E-book.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2024. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 05 set 2025.

LINS, Leonardo Melo; ARBIX, G. Educação, qualificação, produtividade e crescimento econômico: a harmonia colocada em questão. **IPEA: Anais do I Círculo de Debates Acadêmicos**, 2011. Acesso em: 30 de Agosto 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo5.pdf>.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As políticas para o ensino médio no Brasil e suas relações com o BID (2003-2016).** 2020. Acesso em: 21 de Nov 2025. Disponível em: <https://poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2021/02/CECILIA-CARMANINI-DE-MELLO.pdf>

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** 2ª ed. São Paulo/SP: Boitempo, 2008.

MILITÃO, Andréia Nunes; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; PERBONI, Fabio. **A expansão dos sistemas avaliativos e a teoria crítica: um diálogo (im) pertinente.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 2046-2056, 2019. Acesso em: 03 de Dez 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12927>

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: uma abordagem metodológica de produção de trabalhos científicos. **Nunes JBC, Farias IMS de, Nóbrega-Therrien SM, organizadores. Pesquisa Científica para iniciantes: retomando o debate.** Fortaleza: EdUECE, p. 25-47, 2021. Acesso em: 02 de set 2025.

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria. **EDUCAÇÃO E LUTA DE CLASSES.** 1º Ed. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2008.

ORSO, Paulino José. **A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites.** In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (org.). **Educação e luta de classes.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-63.

PINHO, Camila Silva et al. **A reforma do ensino médio e suas possíveis consequências nos cursos técnicos integrados ao ensino médio da rede federal de educação profissional e tecnológica**. 2022. Acesso em: 21 de Nov 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/12897>

SAMPAIO, Tuane Bazanella. **Metodologia da pesquisa**. 1. ed. Santa Maria: RS: UFSM, CTE, UAB, 2022. Acesso em: 26 de Nov 2025. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/26138>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Acesso em: 02 de set 2025.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Acesso em: 02 de set 2025.

SOUZA, Lidia Danielli Moratelli Pires de et al. **O Novo Ensino Médio e a Manutenção das Condições de Desigualdades Sociais**. 2024. Acesso em: 21 de Nov 2025. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/23110>

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA LEVANTAMENTO DOS DADOS NO CAMPO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



Ofício nº 05/2025/ EDIPD - CCPE/CCSO/UFMA

Assunto: Autorização para levantamentos de dados para realização de TCC.

Prezado/a diretor/a Geral do IEMA – Anil em São Luís/MA, **Anna Célia Corrêa Mendes**. Eu, **Prof. Dr. Erbio dos Santos Silva** (Coordenador do EDIPD/UFMA) e orientador do trabalho monográfico da acadêmica **Anna Karoliny Ribeiro Neves – Matrícula 2021040431**, com projeto previamente intitulado **"A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA"**. Sendo assim, solicito liberação e colaboração de vossa entidade para que nossa acadêmica possa levantar dados de forma a contribuir com os estudos teóricos que vem fazendo, permitindo uma análise contextual e praxiológica do objeto de estudo.

Frente ao exposto, informamos a pesquisa seguirá os padrões legais, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) nº 13.709/2018. Nestes termos, não exporá nenhum dos sujeitos investigado e ainda os orientará quanto aos limites e possibilidades da pesquisa em tela. Para tanto, se autorizada a acadêmica fará os devidos diálogos procedimentais, permitindo maior clareza com a execução da pesquisa em vosso instituto em período a ser combinado convosco.

Certos de contar com vosso apoio e colaboração, agradecemos a atenção e garantia dos encaminhamentos cabíveis.

Atenciosamente,

São Luís/MA, 07 de novembro de 2025.



PROF DR ERBIO DOS SANTOS SILVA
PROFESSOR ASJUNTO
DOCENTE CCPED/CCSO/UFMA
COORDENADOR – EDIPD

Ativar o
Acesse Coi

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA NO IEMA

Seção 1 de 3

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SEUS REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A PEDAGOGIA.

Esta pesquisa está sendo realizada com professores do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e tem como objetivo analisar de que forma a lógica da **Teoria do Capital Humano** se manifesta nas políticas educacionais e na **práxis pedagógica** da instituição.

Informamos que todos os dados coletados estão protegidos conforme a **Lei nº 13.709/2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)** –, garantindo a **privacidade**, o **sigilo** e a **segurança** das informações fornecidas. As respostas serão utilizadas **exclusivamente para fins acadêmicos**, e o anonimato dos participantes será integralmente preservado.

Sua colaboração é essencial para o desenvolvimento desta pesquisa e para a reflexão sobre os desafios e possibilidades da educação emancipatória.

Agradecemos desde já sua participação e disponibilidade.

Tempo de atuação no IEMA *

☐ Menos de 1 ano

☐ 1 a 3 anos

☐ 4 a 6 anos

☐ Mais de 6 anos

Qual a modalidade de sua formação acadêmica? *

☐ Licenciatura

☐ Bacharelado

☐ Tecnólogo

☐ Outro:

Qual o seu gênero?

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro:

Qual a sua idade? *

☐ Menos de 25 anos

☐ 25 a 34 anos

☐ 35 a 44 anos

☐ 45 a 54 anos

☐ 55 a 64 anos

☐ 65 ou mais

Qual sua maior titulação? *

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

...

Qual a modalidade de ensino em que você atua? *

☐ Integrado

☐ Concomitante

☐ Subsequente

☐ Outro:

Qual/is disciplina/s você leciona? *

- ☐ Língua Portuguesa e Literatura;
- ☐ Língua Estrangeira: Espanhol ou Inglês;
- ☐ Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas e plásticas;
- ☐ Música;
- ☐ Educação física;
- ☐ Matemática;
- ☐ Biologia;
- ☐ Física;
- ☐ Química;
- ☐ História;
- ☐ Geografia;
- ☐ Filosofia;
- ☐ Sociologia.
- ☐ Outro:

Considerando sua formação e experiência profissional, bem como o fragmento reflexivo abaixo, qual a sua concepção de **Educação e Práxis Pedagógica**?

"[A...] superação pela negação, entretanto, é apenas o ponto de partida de uma teoria e prática educativa críticas, **teoria e prática** que se articulam com os **interesses da maioria discriminada, dos dominados**. O movimento da **negação da negação**, que se consubstancia na práxis - é, no dizer de Saviani, um caminho repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente, a partir dos interesses dominantes, podem ser **confundidos com os anseios da classe dominada**. (Saviani, 1982b, p.16 - grifo nosso)." (Frigotto, p. 204)

1. Em sua prática pedagógica, o foco principal das atividades é: *

- ☐ O desenvolvimento crítico do estudante e a construção coletiva do conhecimento e da autonomia.
- ☐ A preparação para o mercado de trabalho e o cumprimento de habilidades e competências cobradas na...
- ☐ A preparação para o mundo do trabalho e práticas sociais que contribuem ao processo de emancipação...
- ☐ Outro:

2. Na sua percepção, o currículo do IEMA valoriza mais: *

- ☐ As competências técnicas e profissionais e o alcance de indicadores de desempenho.
- ☐ A reflexão crítica sobre a realidade social e o desenvolvimento integral dos estudantes.
- ☐ Preparação para adaptação à realidade do mercado.
- ☐ Outro:

Após a seção 1 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 2 de 3

Avaliações Estandarizadas



As avaliações externas ou estandarizadas — como o SAEB, ENEM e IDEB — são instrumentos utilizados pelas redes de ensino para medir o desempenho dos estudantes e avaliar a qualidade da educação. Essas avaliações servem como base para estabelecer metas, comparar resultados entre escolas e orientar políticas públicas.

Considerando esse contexto, as questões a seguir buscam compreender como essas avaliações e os indicadores de produtividade influenciam o trabalho pedagógico no IEMA.

1. Sobre as avaliações estandarizadas, elas influenciam o planejamento pedagógico do IEMA? *

- ☐ Influenciam, pois direcionam os conteúdos e as estratégias de ensino, servindo como referência.
- ☐ Não influenciam, pois o foco está no desenvolvimento integral e prioriza as necessidades reais dos alun...
- ☐ Influenciam, mas a escola usa de sua autonomia na apropriação do currículo e projeto educativo, por m...
- ☐ Outro:

2. Na sua opinião, há uma cobrança voltada para a prática do professor(a) em sala de aula acerca das avaliações externas (SAEB, SEAMA, AVALIA IEMA, AVALIA ENEM) durante o ano letivo? *

- ☐ Sim, existe uma sobrecarga\cobrança voltada ao professor(a) acerca dos resultados referentes as avali...
- ☐ Não, pois as avaliações externas funcionam como parâmetro para identificar a qualidade do ensino ofer...
- ☐ Outro:

3. O uso dos resultados obtidos nas avaliações contribui para a melhoria da qualidade do ensino? *

- ☐ Sim, pois orientam as intervenções pedagógicas ao identificar as fragilidades da escola, permitindo um ...
- ☐ Não, pois se limita somente ao ranking educativo, desconsiderando a dimensão humana e os percursos ...
- ☐ Outro:

Após a seção 2 Continuar para a próxima seção ▼

Seção 3 de 3

Práxis Pedagógica e Formação Emancipatória



"Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como '[...] a nossa própria vida', a educação formal não pode realizar as suas muito necessária *aspirações emancipadoras*." (MÉSZÁROS, 2008, p.59)

1. Como você definiria sua conduta profissional nesta instituição?

- ☐ Como uma experiência praxiológica, haja vista o comprometimento com a formação integral do aluno.
- ☐ Como uma prática limitada aos documentos referenciais da instituição.
- ☐ Outro:

2. No IEMA, as práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes? *

- ☐ Sim, favorecem, pois os projetos e aulas incentivam o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do con...
- ☐ Parcialmente, há iniciativas nesse sentido, mas ainda prevalece a preocupação com resultados e cumpri...
- ☐ Outro:

...

3. O modelo de ensino no IEMA contribui para a formação humana integral dos estudantes? *

- ☐ Sim, o currículo e as práticas integram aspectos técnicos, cognitivos, socioeconômicos, culturais e ético...
- ☐ Parcialmente, embora exista essa intenção, a prática cotidiana ainda prioriza as dimensões técnicas e p...
- ☐ Outro:

4. Como você definiria o modelo educativo do IEMA, a partir das vivências que dão vida ao projeto educativo desta instituição? *

Texto de resposta longa

.....