

**REJUVENESCIMENTO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO: ARGUMENTOS PARA  
A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO**

**REJUVENECIMIENTO DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO: ARGUMENTOS A  
FAVOR DE LA CONTRAREFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA**

**REJUVENATION OF HUMAN CAPITAL THEORY: ARGUMENTS FOR THE HIGH  
SCHOOL COUNTER-REFORM**

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.54498>

Micaela Balsamo de Mello<sup>1</sup>

Rodrigo da Silva Pereira<sup>2</sup>

Pedro Henrique Silva Santos Machado<sup>3</sup>

**Resumo:** O texto buscou relacionar as bases do rejuvenescimento da TCH às diretrizes do NEM. A revisão de literatura mostrou que a mudança da noção clássica de Capital Humano é efeito da sua expansão e assimilação em diferentes campos sociais, fortalecendo a lógica do capital e aguçando a disputa entre função social e econômica da educação. O estudo aponta três eixos de relação entre os fundamentos da reconfiguração da TCH e do NEM: instalação de novas bases sociais e produtivas e alinhamento delas ao NEM; flexibilização como eixo da reconfiguração da TCH e do NEM, que escamoteia a precarização na empregabilidade e na formação; e formação para a resignação, meritocracia, competição e individualidade.

**Palavras-Chave:** Teoria do Capital Humano. Políticas educacionais. Novo Ensino Médio.

**Resumen:** El texto busca relacionar bases del rejuvenecimiento TCH a directrices del NEM. La revisión de literatura mostró que el cambio en la noción clásica de Capital Humano es efecto de su expansión y asimilación en varios campos sociales, fortaleciendo la lógica del capital y la disputa entre función social y económica de la educación. Apunta a tres ejes de relación entre los fundamentos de reconfiguración de TCH y NEM: instalación de nuevas bases sociales y productivas y su alineación con el NEM; flexibilidad como eje para reconfiguración de TCH y NEM, que oculta la precariedad de la empleabilidad y la formación; y formación para resignación, meritocracia, competición e individualidad.

**Palabras clave:** Teoría del Capital Humano. Políticas educativas. *Novo Ensino Médio*.

**Abstract:** The text seeks to relate fundamentals of TCH rejuvenation to NEM guidelines. Literature review shows that the change in classical notion of Human Capital is a result of its expansion and assimilation in different social fields, strengthening the capital logic and intensifying the dispute between social and economic role of education. It points to three connections between the reconfiguration bases of TCH and NEM: installation of new social and productive bases and their affiliation to NEM; flexibility, which hides precariousness in employability and training; and formation for conformation of will, meritocracy, competition, and individualism.

**Keywords:** Human Capital Theory. Educational policies. *Novo Ensino Médio*.

## **Introdução**

A Teoria do Capital Humano toma como base os estudos de Schultz, na década de 1950, que se alicerça na ideia de que há uma relação direta entre o crescimento econômico e a educação formal (FRIGOTTO, 1995). Os estudos de Schultz deram origem a um campo disciplinar específico, a Economia da Educação, e, segundo Frigotto (1995), seu desenvolvimento relaciona-se cada vez mais intimamente à expansão de lucros para a qualificação do trabalho humano. Nas palavras de Frigotto (1995, p. 44): “a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção”. Por esse motivo, a educação assume lugar de relevância, sendo considerada um investimento capaz de gerar aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador e ampliação de rendimentos ao longo da vida.

A ideia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador - tornando-o mais produtivo - como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social (MOTTA, 2008, p. 3).

A partir desse fundamento, a teoria clássica do Capital Humano explica as diferenças individuais, como renda, produtividade e mobilidade social. Assim, alinhada à ideia de meritocracia e da competitividade na formação da classe trabalhadora, o treinamento científico-tecnológico apresenta-se como responsabilidade do indivíduo, assumindo o conseqüente sucesso ou fracasso no mercado de trabalho.

Ocorre que, a partir da década de 1990, com a reestruturação produtiva e a efetivação do neoliberalismo como programa de Estado (PEREIRA, 2020), o mercado de trabalho passou a demandar do trabalhador flexibilidade e polivalência (ANTUNES, 2018). Mais recentemente, com a radicalização da lógica neoliberal, o Estado passou a atuar no atendimento das demandas de mercado e da acumulação de capital, promovendo, inclusive, o ideário da empregabilidade e do empreendedorismo como alternativa à crise social e ao quadro de insegurança laboral (SILVA, 2015). As transformações no modo de produção repercutiram nas bases da Teoria do Capital Humano (TCH), produzindo sua reconfiguração. Essa afirmação está pautada nos estudos de Becker (1994), Motta (2008), López-Ruiz (2009) e Frigotto (2011), conforme apresentamos ao longo deste artigo.

A reconfiguração da TCH balizou diferentes reformas educacionais, as quais buscaram alinhamento da formação da classe trabalhadora às novas exigências do mercado e da reestruturação produtiva. À vista disso, propomos, para este trabalho, relacionar os fundamentos do rejuvenescimento da TCH às diretrizes de políticas públicas e de reformas educacionais, tendo como exemplo a última reformulação da política de Ensino Médio no Brasil. Para seu desenvolvimento, realizamos uma breve revisão da literatura, destacando discussões que aparecem como fundamentos nas referências sobre o tema, acrescidas das considerações de Leher, Vitória e Motta (2017), Rodrigues e Coutinho (2017),

Kuenzer (2017), e Motta e Frigotto (2017) sobre a agenda de contrarreformas educacionais adotada no Brasil após o golpe de 2016.

Ao considerar o contexto global e mais especificamente aquele nacional, marcado pelo avanço do neoliberalismo e do conservadorismo, entendemos que este estudo se reúne aos esforços empreendidos em outras pesquisas para pôr em pauta a retomada da TCH e como ela tem influenciado ou mesmo impulsionado estudos, discurso e políticas educacionais. Os argumentos apresentados neste artigo estão organizados em quatro seções, além desta introdução. A seção seguinte apresenta os argumentos que indicam que a TCH se configurou em novas bases a partir da reestruturação produtiva, e tais bases têm norteado a lógica da sociedade a partir da razão neoliberal, repercutindo na educação e na função atribuída à escola. Logo após, discorremos sobre as reformas empreendidas no Brasil a partir do Golpe de 2016, articulando-as ao rejuvenescimento da TCH reconfigurada. A quarta seção situa a reforma do Ensino Médio de 2017 na lógica desse rejuvenescimento. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre este estudo.

### ***O rejuvenescimento da TCH: algumas referências***

Em um primeiro momento, cumpre destacar a análise que guia esta pesquisa. Buscamos consultar fontes de diferentes perspectivas teóricas, embora a análise seja orientada pelo materialismo histórico e dialético. A partir dela, entendemos que a razão neoliberal tem guiado a economia e a sociedade, e especialmente a partir da década de 1990, para os países da América Latina, determinou a reestruturação produtiva com desdobramentos em um novo receituário para a educação (FRIGOTTO, 1995). Neste sentido, buscamos as referências que indicam que a TCH passou por uma reformulação.

A primeira referência a ser examinada é de Gary S. de Becker, intitulada “Human Capital Revisited”. É o segundo capítulo do livro **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**<sup>1</sup>, publicado em 1994. O objetivo do capítulo é revisar o que se sabe sobre capital humano, considerando as transformações ocorridas desde a publicação de seu livro, quase três décadas antes, quando seus estudos ampliaram as investigações no campo da economia, interseccionado com questões como raça, formação, família, religião, entre outros aspectos. Especialmente o artigo “Investment in Human Capital: a theoretical analysis”<sup>2</sup>, publicado em 1962, trata das relações da educação e da saúde com o desenvolvimento econômico.

O autor define a escolaridade ou a formação acadêmica, no geral, como um tipo de capital, pois aumenta os ganhos ou aumenta a valorização dos indivíduos (BECKER, 1994). Segundo ele, o termo Capital Humano gerou grande crítica no momento da publicação de seu primeiro livro, em 1962. Já no

---

<sup>1</sup> **Capital Humano: Uma Análise Teórica e Empírica com Referência Especial à Educação.**

<sup>2</sup> “Investimento em Capital Humano: uma análise teórica”, artigo de Gary S. Becker publicado no livro *Investment in Human Beings*, da Universities-National Bureau Committee for Economic Research. Está disponível em : <https://www.nber.org/system/files/chapters/c13571/c13571.pdf>

contexto em que escreve o capítulo em pauta, o autor indica que o termo e sua significação são aceitos nas ciências sociais e na mídia. Destaca que a categoria não é bem-aceita pelos círculos acadêmicos que organizam seu pensamento sobre os problemas sociais em torno da crença na exploração do trabalho pelo capital. O autor se afasta da análise da disputa de classe, indicada como ideológica, situando a discussão como uma chave para compreender o mundo econômico e social. Segundo Becker (1994), a discussão sobre a TCH toma por base a economia moderna e o investimento em Capital Humano como resposta racional a um cálculo de custos e benefícios.

Para o autor, os investimentos mais importantes em capital humano são a educação e o treinamento. Seus estudos desenvolvidos nos Estados Unidos demonstraram que os indivíduos com Ensino Médio ou Superior conquistaram uma renda maior: “os rendimentos das pessoas mais instruídas estão quase sempre bem acima da média, embora os ganhos sejam geralmente maiores nos países menos desenvolvidos” (BECKER, 1994, p. 17, tradução livre).<sup>3</sup>

Algumas transformações do Capital Humano nas últimas três décadas são apontadas pelo autor: ampliação da concorrência pela formação; apropriação a TCH, que implicou a competição entre os países; participação das mulheres no mercado de trabalho e na busca por formação; repercussão do desenvolvimento de tecnologias; novas diretrizes de formação e o *Credentialism*. A partir da análise do texto, depreendemos que tais transformações que repercutiram para a transformação da noção clássica de Capital Humano são resultado da expansão e assimilação da teoria nos diferentes campos da sociedade.

Segundo o autor, a diferença de renda estabelecida a partir da formação do trabalhador ficou ainda mais aguda na década de 1980. Como reflexo dessa constatação, houve significativa ampliação na formação nos níveis médio e superior, baseada na compreensão de que o conhecimento e as informações adicionais repercutem direta e positivamente nas economias tecnologicamente avançadas. Tal compreensão pautou políticas de diferentes países que, preocupados com a participação na competitividade global que o aumento das taxas de produtividade poderia garantir, buscavam oferecer qualidade e quantidade de educação e treinamento oferecidos aos trabalhadores e pessoas que se preparavam para ingressar no mercado de trabalho. Becker (1994) destaca a informação de que, não apenas nos Estados Unidos, mas em outros países também, a estabilidade no emprego é comum entre os trabalhadores qualificados. Exemplifica que o Japão, que investe em qualificação profissional, tem índice maior de estabilidade dos trabalhadores em seus empregos.

O autor destaca, ainda, que a lógica que relaciona diretamente formação e treinamento à produtividade influenciou a participação de mulheres nas universidades e no mercado de trabalho, de tal modo que se sobrepôs aos tradicionais comportamentos e atribuições esperados para mulheres na sociedade. A assimilação da TCH e suas transformações estreitou a relação entre o Capital Humano e a

---

<sup>3</sup> No Brasil, de acordo com dados aferidos por Carvalho (2023) a partir da PNAD Contínua, no quarto trimestre de 2022 a renda efetiva da população que tinha ensino superior era de 8%, enquanto a da população que tinha o ensino médio completo era de 7,9%.

tecnologia. Tomando a agricultura como exemplo, “a educação é de pouca utilidade na agricultura tradicional porque os métodos e conhecimentos agrícolas são facilmente transmitidos de pais para filhos. Os agricultores de países com economias tradicionais estão entre os membros menos instruídos da força de trabalho” (BECKER, 1994, p. 25, tradução livre). Nessa seara, entende-se que a educação pode ajudar os agricultores na inclusão de novas práticas e possibilidades que os tornarão mais competitivos no mercado.

Ao destacar a importância da formação sobre os rendimentos, ocupação, emprego e desemprego de homens e mulheres de várias raças e grupos étnicos, Becker (1994) revela que os estudos influenciaram políticas educacionais como investimentos em capital humano para progresso econômico. Segundo ele, a preparação oferecida pelas famílias tem impacto positivo e em relação às famílias nas quais a baixa escolaridade, a dependência do bem-estar, a gravidez precoce e a instabilidade conjugal passam de pais para filhos. Tais famílias precisam de subsídios do governo para financiar o treinamento daqueles que poderão estudar. Em relação aos demais, “o mercado de trabalho não pode fazer muito pelos desistentes escolares que mal sabem ler e nunca desenvolveram bons hábitos de trabalho, e por que é tão difícil elaborar políticas para ajudar esses grupos” (BECKER, 1994, p. 27, tradução livre). Ainda segundo o autor, a combinação de ensino público subsidiado e de sistema de seguridade social é uma solução grosseira e indireta, mas que talvez admita eficácia. Nessa proposta, sua ideia é o estabelecimento de política de concessão de empréstimos para educação de crianças, vinculados ao posterior recebimento de benefícios de aposentadoria dos pais delas.

Becker (1994) destaca, ainda, como uma atualidade que dá novas bases à TCH, o *Credentialism*, ou seja, a mensagem que diplomas e certificados transmitem em relação às possíveis características do trabalhador. Segundo o autor, a análise clássica do capital humano indica a escolaridade como fator de lucro e de produtividade. Existe a possibilidade, porém, de que a produtividade seja inerente àqueles que buscam a certificação orientados pela lógica da maximização de produtividade, e não necessariamente advenha da formação.

Motta (2008), em *Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da Integração À Inserção e ao Conformismo*, destaca outros aspectos do rejuvenescimento da TCH. Seu estudo toma como base o processo de globalização e suas repercussões, especialmente nos países de economia dependente. No contexto de reorganização do modo de produção no final da década de 1990, foi introduzida a teoria de capital social, associada a uma nova configuração da TCH. Segundo a autora, um dos pontos centrais da reconfiguração está no novo papel atribuído à educação e à escola na sociedade capitalista. Enquanto na teoria clássica do Capital Humano a função da escola era de incorporar os indivíduos à vida produtiva, na reconfiguração dessa teoria, a função reduziu-se à inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Nesse sentido, o contexto da mundialização é marcado pela competitividade e acirra a reconfiguração da TCH.

Motta (2008) atribui esse ponto da reconfiguração da THC ao aprofundamento do individualismo e da meritocracia na sociedade capitalista, premissas que sustentam a teoria. A

competitividade tem influência direta nas ideias de individualismo, meritocracia e competências emocionais para lidar com as características da sociedade em que tais ideias são introduzidas. Nessa lógica, o empenho para lidar com o aumento da pobreza, desigualdade e desemprego ficam localizados na *vocação produtiva* de cada grupo. Eles devem desenvolver um *capital social* construído nas bases de competências emocionais e morais, especialmente para as camadas da classe trabalhadora, cuja demanda pela força de trabalho foi reduzida, induzindo a educação para a conformidade, somada a “elementos pretensamente humanizantes, éticos e moralmente voltados para a *conformação da vontade*” (MOTTA, 2008, p. 249, grifos da autora).

Em 2009, López-Ruiz lançou um artigo intitulado O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como ethos. O texto tem por objetivo discutir a diluição da fronteira conceitual entre *consumo* e *investimento*, que foi difundida a partir do neoliberalismo e da reconfiguração da TCH. O autor argumenta que a análise da dissolução dos limites entre as duas categorias revela a lógica que orienta o funcionamento e o estabelecimento de valores na sociedade neoliberal. Dessa forma, cabe destacar a perspectiva de ações no tempo presente com vistas ao retorno futuro: “se os gastos podem ser vistos como investimentos em lugar de consumo, as pessoas investem em procura de retornos futuros; é o futuro o que justifica suas ações presentes” (LOPÉZ-RUIZ, 2009, p. 225).

O que a TCH consegue fazer é transformar o consumo em *investimento* e, assim, o consumidor em um *investidor*. Estabelece-se, assim, uma nova relação entre o presente e o futuro, na qual as pessoas gastam no presente, na perspectiva do investimento, para obtenção de lucro futuro. É essa lógica que o autor traduz como a transformação do consumo em investimento e do consumidor em investidor. Segundo o autor, a orientação ideológica indica

aos indivíduos a se pensarem como um empreendimento – isto é, a sua atividade, o seu trabalho, a sua carreira e ainda, a sua própria vida. Trata-se de uma concepção da vida e um estilo de vida que os tornam únicos responsáveis por todo o que com eles acontece, únicos responsáveis de si próprios, ou seja, nos termos dessas doutrinas: do seu “capital”. [...] A teoria do capital humano consegue flexibilizar, primeiro e explicitamente, o conceito de capital e torná-lo assim num conceito muito mais abrangente: as diversas formas do capital devem ser pensadas como múltiplas e heterogêneas, podendo ser classificadas em capital humano e não-humano. Em segundo lugar, ela consegue flexibilizar também os conceitos de consumo e investimento, deixando-os com limites difusos que sempre podem ser (re)fixados a posteriori segundo as necessidades do sistema econômico, segundo as necessidades do mercado (LÓPEZ-RUIZ, 2009, p. 227).

A dissolução de fronteiras entre o que se entende como consumo ou investimento torna possível ordenar e legitimar socialmente prioridades cambiantes. Ao analisar as considerações do autor, ponderamos sobre a relevância de destacar a contradição que se estabelece a partir do avanço da TCH, ainda que renovada, e a ideia de investimento, ao passo que se consolida a perspectiva de racionalização dos recursos públicos, especialmente na educação. Retornaremos a esse ponto posteriormente, ao tratar da Reforma do Ensino Médio.

Uma contribuição fundamental para analisar a reconfiguração da TCH está nos estudos de Frigotto. O autor trata do tema em diferentes textos, mas o trabalho intitulado “Novos fetiches mercantis



da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio”, de 2011, apresenta questões centrais a serem consideradas neste estudo e discorre sobre a compreensão da função econômica da educação, que foi transformada em decorrência das mudanças na sociedade capitalista. Nesse sentido, é o programa político neoliberal que tem dirigido a economia e a sociedade, determinando o modelo de educação para atender às demandas de reestruturação produtiva (FRIGOTTO, 2011).

Ao alcançar o campo educativo e da qualificação do trabalhador, a TCH estruturou-se sobre novas bases: “sociedade do conhecimento”, “qualidade total”, “educação para a competitividade”, “formação abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 2011, p. 21). Segundo o autor, coadunando com ideias de Motta (2008), os influenciadores da TCH rejuvenescida são os organismos internacionais que buscam novos caminhos frente à reestruturação produtiva e às repercussões da globalização.

Segundo Frigotto (1995), a gênese da TCH está nas teorias do desenvolvimento moderno elaboradas após a Segunda Guerra Mundial. O autor localiza o surgimento da TCH em 1950 nos estudos coordenados por Theodore Schultz, com o advento de uma pretensa integração linear entre escolaridade, economia e empregabilidade, defendendo um modelo explicativo para as diferenças no desenvolvimento entre países e na mobilidade individual. Nas décadas seguintes foi rapidamente difundida dentre países latino-americanos por organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR) como solução para as desigualdades oriundas do subdesenvolvimento.

Para Frigotto (1995), a tese da TCH é evidente, mas os discursos que responsabilizam os indivíduos a escamoteiam. Segundo o autor, acreditar que os indivíduos pobres de países colonizados e de capitalismo dependente concordam, ou optam, por ter baixa e precária escolaridade soa ingênuo diante da análise de que a relação de dominação e exploração dos proprietários dos meios de produção sobre os filhos do proletariado é necessária para a manutenção da ordem social de classes estabelecida até aqui. Nesse sentido, a negação de uma escolarização mais qualificada e elevada é uma estratégia para tal.

O autor destaca que as novas bases da TCH foram construídas a partir da década de 1970, ao passo que as novas bases do modo de produção se assentavam no contexto de globalização e de desenvolvimento tecnológico. A ampliação do capital especulativo e da circulação de mercadorias, somada à subordinação dos Estados nacionais ao mercado mundial e ao uso de tecnologias de produção, possibilitaram “dispensar trabalhadores em massa e intensificar a exploração dos que trabalham, permitem um golpe nos trabalhadores e nas organizações sindicais e políticas que lutam por seus direitos” (FRIGOTTO, 2011, p. 26).

Para o autor (2011), a reestruturação do modo de produção, naquele momento, ocorreu devido aos instrumentos de produção e à apropriação do conhecimento se vincularem ao avanço tecnológico, o que possibilitou o desenvolvimento da microeletrônica, de fontes de energia inovadoras, de significativos avanços das ciências da informação e ciências da natureza. Já a automatização ampliada, os sistemas e as redes interligadas, com tecnologia flexível e adaptável às necessidades de cada ramo

permitiram uma nova forma de organização com relação aos instrumentos de trabalho. Acrescenta-se, às mudanças em relação aos instrumentos de produção e de trabalho, a apropriação privada do conhecimento humano. Para Frigotto (2011, p. 26, grifos nossos), ela seria o principal mecanismo para o ataque aos direitos dos trabalhadores e ampliação de superexploração e exploração do trabalhador:

O capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita. [...] **Como se pode perceber já não é a sociedade, a integração a um conjunto de direitos sociais como o emprego, saúde e educação, moradia, transporte, a cultura, etc., que são a referência, mas a luta do indivíduo sem proteção.**

No texto, o autor indica que o consenso de Washington e a difusão do neoliberalismo, enquanto nova lógica para guiar os Estados, consolidaram o quadro que determinou a renovação das bases da TCH. Um novo receituário para a economia dos países foi prescrito, e os princípios da competitividade e do individualismo alinharam-se ao modelo de sociedade que estava sendo indicado como necessário no contexto da globalização. Nas políticas educacionais, tais noções foram traduzidas como sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo servindo como base para a reconfiguração da TCH (FRIGOTTO, 2011).

Para Frigotto (2011), ao se aproximar a ideia de Sociedade do Conhecimento ao entendimento da tecnologia como caminho para a superação das desigualdades, escamoteia-se a realidade na qual a tecnologia é instrumento de acumulação de capital usado contra o trabalhador. Da mesma forma, o discurso da maximização da produtividade do trabalhador e da competitividade do serviço ou produto no mercado está contido na noção de qualidade total, que atende ao interesse do capital, em detrimento do trabalhador e suas condições de trabalho. Ainda segundo o autor, a noção de empregabilidade difundida a partir dessa lógica generaliza a ideia de que a possibilidade de colocação no mercado de trabalho encontra-se do lado oposto da garantia dos direitos do trabalhador. Nesse sentido, fragiliza sindicatos e representações de classe com a impregnação das diretrizes de competitividade e individualidade.

Já a Pedagogia da Competência materializa-se como desdobramento intencional de tais noções na educação e da reconfiguração da TCH, como mecanismo de hegemonia para transpor as ideias de mercado para a educação da classe trabalhadora. Para Frigotto (2011, p. 28),

A pedagogia das competências deriva de relações sociais concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custo para o empregador. Daí que para o sucesso desta pedagogia implica, também, dismantlar a organização sindical e postular a negociação direta do trabalhador com o empregador.

Outra face da reconfiguração da TCH, segundo o autor, está na ênfase ao empreendedorismo como discurso de construção da imagem de sucesso e de protagonismo, que se estabelece exclusivamente



com o investimento em si mesmo. Esse discurso reduz a responsabilidade da garantia de condições de sobrevivência e de direitos sociais ao indivíduo: “para a grande maioria, trata-se de um convite ao trabalho informal e precário, totalmente desprotegido dos direitos sociais” (FRIGOTTO, 2011, p. 28)

Frigotto (2011, p. 28) resume o rejuvenescimento da TCH da seguinte maneira:

se a noção de capital humano que expressava um reducionismo de sociedade, ser humano, e educação subordinando-os ao mercado, mas que ainda tinha a sociedade e integração ao emprego como horizonte, as novas noções expressam uma perspectiva desintegradora, jogando no indivíduo isolado e desprovido de proteção social e da organização sindical, a responsabilidade por seu destino.

A partir dos argumentos apresentados até aqui, depreendemos que a TCH se reestrutura na sociedade capitalista orientada pelo neoliberalismo. Por esse motivo, sua reestruturação está intimamente ligada ao modelo de Estado neoliberal e, portanto, às reformas que estão sendo implementadas, especialmente no campo da educação, de modo a construir uma conformação a essa lógica.

### ***O golpe de 2016 e as contrarreformas educacionais articuladas com a TCH***

O ano de 2016 marca a ofensiva aos direitos sociais através de um golpe, ainda que não tenha efetivado uma ruptura institucional com o afastamento da presidente Dilma Rousseff (MASCARO, 2016), trazendo um conjunto de repercussões ao sistema de ensino. Leher, Vitória e Motta (2017) apontam que a solução para a crise econômica apresentada pela coalizão de forças políticas da direita que assumiu o poder implicou a imposição de um regime de austeridade fiscal através da Proposta de Emenda Constitucional 55/2016, atualmente Emenda Constitucional 95/2016, que restringe os gastos sociais do Estado por vinte anos. O caráter autoritário das medidas impostas, associado ao padrão de exploração que vigorou durante o regime militar, é balizado pela “Teoria do Capital Humano que restringe a educação, por conseguinte o homem, como fator de produtividade” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 18).

Rodrigues e Coutinho (2017) destacam que esta agenda se caracteriza por um conjunto de contrarreformas que, no âmbito educacional, visam a descaracterizar o sentido amplo atribuído à educação presente na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Tal descaracterização se articula com um conjunto de medidas, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, se tratando de

uma estratégia de controle e direcionamento do processo formativo da massa da população ancorado numa proposta minimalista, na qual se esvazia, gradativamente, a escola dos conhecimentos científicos e político-culturais amplos que poderiam se tornar instrumentos de crítica da ordem societária vigente (RODRIGUES; COUTINHO, 2017, p. 893-894).

É preciso destacar que tal agenda condiz com a concepção neoliberal da educação, que, sob o argumento de depuração de ineficiências do sistema público de ensino, adota critérios pautados pela lógica do mercado, tencionando ampliar gradativamente a privatização através da avaliação da *qualidade* das escolas públicas, tanto por meio da incorporação da iniciativa privada na gestão escolar, quanto pela

destinação dos estudantes para estabelecimentos de ensino particulares (FREITAS, 2018). Podem ser acrescidos a esses elementos o que Kuenzer (2017, p. 338) caracteriza como aprendizagem flexível, “uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém de forma diferenciada”.

O termo *flexibilidade* é abordado, nesse contexto, em oposição à suposta rigidez das relações de trabalho sob os moldes da acumulação capitalista taylorista/fordista. No modelo toyotista, a produção orientada pela demanda do mercado define e redefine as relações de trabalho em estratégias de contratação e subcontratação, em que são combinados trabalhos desiguais no decorrer da cadeia produtiva.

Existem, portanto, demandas diferenciadas e desiguais para a qualificação dos trabalhadores, atendidas rapidamente pela aprendizagem flexível, ao invés da qualificação prévia, definindo como critério para a contratação do trabalhador um perfil com aportes educacionais gerais, mas principalmente com capacidade para aprender novos processos:

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, instabilidade e fluidez (KUENZER, 2017, p. 341).

Nessa mesma seara, é importante destacar que a agenda educacional estabelecida para a educação, após o golpe de 2016, atingiu frontalmente também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sob a mesma lógica de produtividade e empregabilidade indicada por Becker (1994), ao tratar dos cidadãos que pertencentes às famílias cujas adversidades afastaram as crianças e os jovens da escolarização, os recursos para a EJA foram reduzidos em 2018. Em 2020, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e de políticas públicas de Estado de inclusão educacional, e em 2021, com a maior redução no orçamento do século para a EJA, a matrícula na modalidade foi reduzida, turmas foram fechadas e as discussões sobre o tema foram silenciadas (PONTES, 2023).

Orientada por esse princípio, uma drástica alteração foi realizada na última etapa da Educação Básica brasileira, através da Lei N° 13.415/2017, a imposição do Novo Ensino Médio (NEM) (BRASIL, 2017). Em resposta a uma suposta rigidez formativa, que, de acordo com os seus proponentes, é responsável pelos altos índices de evasão e retenção nessa etapa do sistema de ensino, a formação geral e os componentes curriculares são diluídos em quatro itinerários formativos organizados por áreas de conhecimento, somados a um quinto, voltado para a formação profissional.

Tal reformulação, de acordo com Motta e Frigotto (2017), é justificada com base no investimento em capital humano, no atual contexto de globalização neoliberal, visando ao aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade. A avaliação feita em larga escala, definida a partir dos critérios de qualidade estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) através do Programa Internacional de Avaliação

de Estudantes (PISA), e presentes no sistema de ensino brasileiro por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reduz qualidade educacional ao aprendizado da leitura, escrita, contagem e noções básicas de ciências (PEREIRA, 2017).

Para melhorar os desempenhos nessas avaliações, o princípio da flexibilização na reestruturação do Ensino Médio visa a facilitar as escolhas dentre disciplinas em que os jovens da classe trabalhadora tem menos dificuldade, ao mesmo tempo em que desenvolve “habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que venham a gerar renda - nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Dessa forma, podemos destacar, a partir dos aportes bibliográficos analisados, que a agenda educacional implementada no Brasil, através do golpe de 2016, apresenta a retomada da TCH, mas está demarcada por um contexto de austeridade fiscal e direcionamento do processo formativo através de alterações no sistema de ensino. A orientação neoliberal adotada para as políticas educacionais tem por objetivo moldar a formação para o mundo do trabalho através da aprendizagem flexível, distribuindo o conhecimento conforme as demandas formativas apontadas pelo mercado, assegurando distribuição desigual e diferenciada do conhecimento. As relações identificadas com o NEM endossam esse projeto.

### ***A reforma do Ensino Médio: pontos de aproximação com o rejuvenescimento da TCH***

A partir do mapeamento dos argumentos encontrados na bibliografia apresentada sobre o rejuvenescimento da TCH e sua repercussão na agenda adotada após o golpe de 2016, é possível apontar três relações entre os elementos que reconfiguram a concepção de capital humano e as mudanças que compõem o NEM, sancionado pela Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). A primeira delas diz respeito às bases sociais e produtivas que compõem a reconfiguração da TCH apresentadas por Frigotto (2011) e o contexto de surgimento das alterações impostas ao Ensino Médio.

Uma das conotações que podem ser atribuídas ao golpe de 2016 reside na forma autoritária como o debate sobre o Ensino Médio, iniciado pelo PL Nº 6.840/2013 e amplamente questionado pela sociedade civil, foi sufocado através da Medida Provisória Nº 746 (KRAWCZYK; FERRETI, 2017). Atribuímos esse processo à ofensiva que caracteriza a agenda educacional discutida aqui anteriormente, que se traduziu no Ensino Médio em um formato organizativo e pedagógico voltado para os interesses da iniciativa privada, incorporando completamente as alterações apontadas por instituições de interesse privado, com atuação no orçamento público destinado ao sistema de ensino (BEZERRA; ARAÚJO, 2017).

Conforme aponta Frigotto (2011), a reestruturação da TCH nos anos 1970 correspondeu às mudanças nas bases da acumulação capitalista iniciadas naquele período, e visa a apresentar a relação entre escolaridade e inserção no mercado de trabalho sob a perspectiva da responsabilização individual, tendo em vista que a integração outrora apresentada pela versão clássica da TCH nos anos 1950 já não

era mais factível. Nesse sentido, uma das justificativas para as alterações do Ensino Médio é torná-lo atrativo aos jovens, visando a assimilá-los ao mercado de trabalho (LEÃO, 2018). Contudo, tal justificativa é reveladora em relação à concepção de classe que a fundamenta, apresentando uma perspectiva de Ensino Médio reducionista, atrelada exclusivamente à inserção laboral imediata, e que ignora outras dimensões do processo educativo presentes nas escolas (OLIVEIRA, 2020). Portanto, a responsabilização individual que caracteriza a reconfiguração da TCH é parte do pano de fundo nas justificativas apresentadas para o NEM e reflete discursos e interesses da iniciativa privada.

Outro elemento sobre a reconfiguração da TCH destacado por Frigotto (2011) é sua difusão a partir de organismos internacionais. Nesse elemento, a relação com o NEM é evidenciada através das políticas de avaliação educacional em larga escala, que enfatizam os graves problemas de evasão e distorção idade-série nessa etapa da Educação Básica, sem considerar a recente democratização do acesso a ela (FERREIRA, 2017).

Dessa forma, o formato do Ensino Médio imposto pelas alterações, atrelado ao atendimento a critérios avaliativos estabelecidos por organizações internacionais (MOTTA; FRIGOTTO, 2017), elucida o pressuposto vinculado à reconfiguração da TCH, ao considerarmos que esse direcionamento feito pelas instituições responsáveis pela sua difusão corrobora a retomada de acordos com o Banco Mundial para o financiamento do NEM (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019).

O que se torna perceptível, através dessa primeira relação, é a incidência do contexto sociopolítico demarcado pelo avanço da agenda educacional neoliberal a partir do golpe de 2016, e a vinculação com os fundamentos que demarcam a reconfiguração da TCH. A responsabilização individual pode se relacionar, nesse contexto, à intensificação do processo de desindustrialização iniciado ainda nos anos 1990 e ao deslocamento da força de trabalho para o setor de serviços (RODRIGUES; COUTINHO, 2017). Ela ainda é reforçada pelas outras relações identificadas.

De acordo com López-Ruiz (2009), um dos elementos que caracterizam o rejuvenescimento da TCH é a diluição da diferenciação entre consumo e investimento na aquisição do capital humano. Assim, a noção de capital torna-se muito mais abrangente e o indivíduo passa a ser considerado investidor de si mesmo. A flexibilização, apontada pelo autor como característica desse elemento, conforme abordamos na seção anterior, compõe a forma da acumulação capitalista contemporânea, a acumulação flexível, e tem como expressão pedagógica a distribuição desigual e diferenciada do conhecimento (KUENZER, 2017).

A segunda relação, identificada a partir desse elemento da TCH, é observável em um dos cerne do NEM: a flexibilização curricular através de itinerários formativos. Bastante criticada pela bibliografia produzida sobre o tema (GAWRYZEWSKI, 2017; FERRETI, 2018; SILVA; SCHEIBE, 2017; OLIVEIRA, 2020), a flexibilização curricular visa a tornar o Ensino Médio mais atrativo ao seu público-alvo, através da escolha por parte do estudante no decorrer do seu percurso formativo.

Conforme dispõe a Lei Nº 13.415/2017, que impõe o NEM à última etapa da Educação Básica, na alteração feita ao artigo 36 da LDB/1996, os itinerários formativos “deverão ser organizados por

meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a **possibilidade dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

O parágrafo quinto, acrescido ao mesmo artigo, aponta a possibilidade dos sistemas de ensino, **“mediante disponibilidade de vagas na rede”**, ofertarem mais um itinerário formativo aos estudantes concluintes do Ensino Médio. Ao tratar da carga horária destinada ao cumprimento da BNCC no artigo 35-A, é estabelecido que “não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, **de acordo com a definição dos sistemas de ensino**” (BRASIL, 2017, grifos nossos)

Portanto, a previsão de oferta dos itinerários formativos ocorre em conformidade com a disponibilidade dos sistemas de ensino, sem previsão de carga horária mínima a ser ofertada. Isso indica a falseabilidade no pressuposto de escolha do estudante, na definição da sua trajetória escolar, tendo em vista que o marco legal não torna obrigatória a oferta de todos os itinerários formativos. Dessa forma, as alterações impostas pelo NEM apontam para uma drástica redução formativa na última etapa da Educação Básica.

Outro aspecto-chave dessa redução está na vinculação do currículo no Ensino Médio à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que prevê carga horária em todos os anos/séries apenas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e é organizada a partir da pedagogia das competências. Os demais componentes podem ser diluídos dentre os itinerários formativos, organizados a partir das áreas de conhecimento avaliadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2018).

A relação com o pressuposto da TCH rejuvenescida, apontada por López-Ruiz, ganha evidência, aqui. Afinal, em contraposição à pretensa rigidez dos componentes curriculares, os estudantes são induzidos a crer que podem escolher seu próprio investimento e consumo de capital educacional.

Identificar esse aspecto permite endossar a crítica feita à redução formativa apontada pela bibliografia produzida sobre o NEM. Por meio da flexibilização curricular, a responsabilização individual pela aquisição de capital humano apresenta-se como escolha, ainda que falsa, tendo em vista que não serão disponibilizados todos os itinerários formativos para todas as unidades escolares. Dessa forma, a TCH rejuvenescida cumpre sua função ideológica, ao legitimar a distribuição desigual e precária do conhecimento na Educação Básica.

Por fim, a terceira relação que identificamos endossa com maior veemência as assertivas implícitas a esse aspecto. Motta (2008) destaca, dentre as características do rejuvenescimento da TCH, o desenvolvimento de *capital social* como forma de mitigar as mazelas causadas pelo aumento drástico das taxas de desemprego. Desenvolver capital social, nesse sentido, significa desenvolver competências socioemocionais em parcelas da classe trabalhadora que dificilmente serão incorporadas ao mercado de trabalho.

Dentre os itinerários formativos que podem ser organizados a partir do NEM, um deles tem especial destaque em meio às críticas na bibliografia produzida sobre o tema (FERRETTI, 2018; COSTA; COUTINHO, 2018; LEÃO, 2018): o itinerário formativo profissionalizante.

Nesse itinerário são admitidas, entre outras formas de realização, parcerias com instituições de Educação a Distância (EaD) com “notório reconhecimento”, conforme dispõe o parágrafo décimo primeiro, no inciso segundo, acrescido ao artigo 36: “experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar” (BRASIL, 2017). Somado a isso, o inciso segundo do parágrafo sexto prevê “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade” (BRASIL, 2017).

A terminalidade específica para esse itinerário formativo foi ratificada em 2021 pela Resolução CNE/CP N° 1, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica. A referida Resolução dispõe, no parágrafo segundo do artigo 49, sobre a expedição de certificados que caracterizem qualificação profissional:

Para o exercício do mundo do trabalho, será conferido certificado de qualificação profissional correspondente, no qual deve ser explicitado o título obtido e carga horária da formação, inclusive quando se tratar de formação técnica e profissional prevista no inciso V do art. 36 da Lei n° 9.394/1996 (BRASIL, 2021).

Aqui, encontramos uma relação direta com o que Becker (1994) caracterizaria como *credentialism*, a associação entre a produtividade e a busca por potencializá-la, não necessariamente pelo processo formativo. Contudo, ganha sentido ao ser observada em conjunto com demais aspectos das relações previamente identificadas, como a assertiva de Motta (2008) sobre o desenvolvimento de capital social estar direcionado para lidar com parcelas específicas da classe trabalhadora incapazes de serem plenamente incorporadas ao mercado de trabalho nos parâmetros da acumulação capitalista vigente, habilidades conforme as suas *vocações produtivas*.

A certificação específica e parcial, admitida para o itinerário profissionalizante, confere de forma mais precisa um sentido para a relação identificada, especialmente ao considerar a redução formativa criticada pela bibliografia ao tratar do NEM. É possível inferir que a terminalidade, para esse itinerário, não é apenas específica e parcial, mas também direcionada.

Alguns dados levantados por Silva e Vaz (2020), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), ao analisar os impactos do contexto da pandemia da COVID-19 na população jovem brasileira, podem ajudar a evidenciar esse direcionamento. Em 2019, dentre a população de 15 a 17 anos que, em tese, é contemplada pela última etapa da Educação Básica em idade regular, 7% estavam fora da escola, e dentre esses, 2% apenas procuravam por trabalho. Outros 3% da população nessa faixa etária somente trabalhavam, 11% conciliavam trabalho com os estudos, e 8% procuravam por trabalho enquanto estudavam. Em outras palavras, 29% da população em idade para cursar o Ensino Médio têm, de alguma forma, sua relação com a escola afetada pelo trabalho; desses, 10% estavam fora da escola.

Na faixa de 18 a 24 anos torna-se perceptível que a transição da escola para o mercado de trabalho é problemática, pois 27% da população nessa idade não dá continuidade aos estudos, e nessa parcela da população, 13% apenas procuram por trabalho. Dentre os jovens nessa condição, há predominância alta do sexo feminino (28%), de negros (26%), habitantes do nordeste do Brasil (29%) e



pertencem aos 10% mais pobres da população (46%). Ainda é constatável, na população de 18 a 24 anos sem estudos e trabalho, que 31% possuíam o Ensino Fundamental incompleto ou equivalente. Desse modo, as conclusões apontadas por Silva e Vaz (2020) destacam que a crise desencadeada pela pandemia de COVID-19, conforme apontam os dados analisados nos dois primeiros trimestres de 2020, indicam uma queda vertiginosa das probabilidades de mudança dessa condição.

Portanto, as relações identificadas entre o rejuvenescimento da TCH e as alterações impostas pelo NEM à última etapa da Educação Básica revelam que seus pressupostos estão presentes no pano de fundo de justificativas para a sua realização, fazem parte da racionalidade que perfaz a organização pedagógica das alterações impostas, e têm um direcionamento condizente com os aspectos que caracterizam o *investimento em capital humano* nessa fase da acumulação capitalista.

A responsabilização do indivíduo, que, de acordo com os autores críticos, demarca o rejuvenescimento da TCH (MOTTA, 2008; FRIGOTTO, 2011; LÓPEZ-RUIZ, 2009), conforme indicam as relações apresentadas nesta discussão, se fazem presentes no NEM, desde as justificativas apresentadas para sua imposição, até o largo contingente populacional afastado de condições dignas de estudo e trabalho, que será artífice ideológico para a manutenção da acumulação capitalista contemporânea, corroborando uma drástica redução formativa nas instituições de ensino brasileiras que atendem à classe trabalhadora.

### ***Considerações finais***

Neste artigo, buscamos relacionar os fundamentos do rejuvenescimento da TCH às diretrizes de políticas públicas e de reformas educacionais, tendo como exemplo a última reformulação da política de Ensino Médio no Brasil. Podemos identificar argumentos pautados em duas perspectivas paradigmáticas diferentes e discordantes sobre o capital humano. A primeira advoga sua difusão pela adaptabilidade na integração do indivíduo às mudanças efetuadas pelo mercado na sociedade, e a segunda enfatiza criticamente suas interconexões construídas socialmente com a reconfiguração das relações sociais de produção.

Sobre o rejuvenescimento da TCH, é possível destacar que sua assimilação por parte do Estado repercutiu profundamente na sociedade e na formação escolar. A relação entre educação e economia deslocou-se para o ensino da resignação, para uma associação conceitual entre consumo e investimento, e, diante da reestruturação produtiva, propôs uma formação pautada na “sociedade do conhecimento”, “qualidade total”, “educação para a competitividade”, e “formação abstrata e polivalente”, conformando propostas educacionais à competitividade, individualidade e precariedade.

No sentido de identificar argumentos e pontos de confluência do rejuvenescimento da TCH nas políticas educacionais, situamos a última reforma do Ensino Médio no contexto brasileiro de retração da democracia e expansão da participação de instituições de interesse privado na formulação de políticas educacionais com o golpe de 2016. Em nossos estudos, verificamos que foi a partir desse ano que os argumentos de ineficiência do sistema público de ensino e o questionamento de sua qualidade, levando

em conta os indicadores estabelecidos por uma agenda global, ganharam ainda mais espaço, a ponto de ignorar o debate público para o estabelecimento alterações na organização escolar em conformidade com uma nova estrutura orçamentária. As aproximações indicam que os pressupostos da reconfiguração da TCH são incorporados no desenho do NEM.

Fundamentados nas análises empreendidas, é possível identificar pelo menos três eixos de relação entre os argumentos da reconfiguração da TCH e o NEM: 1) o contexto de estabelecimento de novas bases sociais e produtivas e a aprovação antidemocrática de uma reforma para o Ensino Médio alinhada aos pressupostos dessa nova base; 2) a flexibilização como eixo central da reconfiguração da TCH e como eixo curricular do NEM, que em ambos os casos escamoteiam a precarização na empregabilidade e na formação; e 3) a formação para a resignação, preparação emocional para a precariedade, meritocracia, competição e individualidade. É possível constatar, a partir dessas relações, que o desenvolvimento de capital social é incorporado ao NEM através da retomada da profissionalização no Ensino Médio, historicamente demarcada pela dualidade formativa a partir da classe social, assumindo as características dadas pela ofensiva de classe que compõe o golpe de 2016.

Nesse novo contexto, pautado pela acumulação flexível, há um direcionamento para a profissionalização através de conhecimentos tácitos, de baixa complexidade científica e tecnológica, e o condicionamento socioemocional para a responsabilização do indivíduo através da escolarização para o trabalho precário, atrelado a períodos cada vez mais longos de desemprego e instabilidade econômica. A incorporação de componentes escolares esvaziados de qualquer conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, tais como *noções de empreendedorismo* e *projetos de vida*, demonstram como as relações apresentadas entre a TCH rejuvenescida e o NEM fazem parte de um mesmo projeto societário, expresso através da agenda educacional adotada a partir de 2016 no Brasil.

A partir do exposto, depreendemos que o NEM é um projeto cuja finalidade é descaracterizar a escola enquanto *lócus* do conhecimento científico para a classe trabalhadora, atribuindo ao indivíduo, por meio de uma falsa possibilidade de escolha, a responsabilidade pela insustentável acumulação de riquezas pautada pela exploração humana no modo de produção capitalista. O consentimento e a difusão desse projeto pautam-se nos argumentos da TCH alicerçada nas bases do neoliberalismo, grandemente difundido por instituições ligadas à iniciativa privada que atuam na educação, sendo assimilados nas políticas educacionais.

Para que os questionamentos sobre a educação para a submissão à precariedade e à intensificação da dualidade estrutural se ampliem e se materializam como resistência, é preciso fortalecer os mecanismos de construção de outras hegemonias que façam frente ao esvaziamento da função social da escola, diante da função econômica que lhe é atribuída na sociedade capitalista. Embora com lacunas, próprias da análise de objetos pautados pela dinamicidade da realidade social, este estudo busca somar a outras pesquisas que se constituam como estratégias de enfrentamento ao desmonte do Estado no provimento da educação pública.

## Referências

- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BECKER, G. S. “Human Capital Revisited”. In: BECKER. **Human Capital**: A Theoretical and Empirical Analysis. 3ª ed. Chicago: the University of Chicago Press. 1994. p. 15 - 28.
- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633 - 1652, out. 2018.
- BEZERRA, V. de O.; ARAÚJO, C. B. Z. M. de. A reforma do ensino médio: privatização da política educacional. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 603 - 618, 2018. DOI: 10.22420/rde.v11i21.779. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/779>. Acesso em: 16 maio. 2023.
- CARVALHO, S. S. Retratos dos rendimentos do trabalho - resultados da PNAD Contínua no quarto trimestre de 2022. **Carta de Conjuntura**, Brasília Nº 58, Nota de Conjuntura Nº 22, 1º Trimestre de 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- FERREIRA, E. B.; FONSECA, M.; SCAFF, E. A. S. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019.
- FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun. 2017.
- FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio e a sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 32, n. 93, mai.-ago. 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, G. “Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio”. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. (orgs.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p.18-35.
- GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do Ensino Médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, pp. 83-106, set. - dez. 2017.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.
- LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da Reforma do Ensino Médio brasileiro?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, pp. 1-23, 2018.
- LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, vol. 9, n. 1, p. 14 - 24, abr. 2017.

LÓPEZ-RUIZ, O. J. O consumo como investimento: a teoria do capital humano e o capital humano como *ethos*. **Mediações**, Londrina, v. 14, n.2, p. 217-230, jul. - dez. 2009.

MASCARO, A. L. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-572, 2008.

MOTTA, V. C. FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 335-372, abr. - jun, 2017.

OLIVEIRA, R. A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, São Leopoldo v. 24, 2020.

PEREIRA, R. Gestão Escolar e o Trabalho dos Diretores. [S.l.]: **REPLAG**, 30 de setembro de 2020. 1 vídeo 1:30:54. [Live]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=E3rwRr3qrJk>. Acesso em: 14 maio 2021.

PEREIRA, R. S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 107-127, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i1.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10799>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PONTES, W. **Sob Governo Bolsonaro, EJA foi desvalorizada e teve perda de mais 500 mil alunos**. Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação de Pernambuco - SINTEPE. 2023. Disponível em: <https://sintepe.org.br/2023/01/03/sob-bolsonaro-eja-foi-desvalorizada-e-teve-perda-de-mais-500-mil-alunos/>

RODRIGUES, F. C.; COUTINHO, L. C. S. Apontamentos sobre educação e trabalho no Brasil contemporâneo: aspectos da contrarreforma educacional. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 3, [73], p. 886-905, jul. a set. 2017.

SILVA, F. G. da. **Ensino do empreendedorismo na educação básica: a formação do cidadão empreendedor em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2015.

---

## Notas

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Faculdade de Educação - FACED - Universidade Federal da Bahia - UFBA. Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE/PPGE/UFBA) <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8392821817672983>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3617364797811788>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0442-8747>. E-mail: [mbalsamo@bol.com.br](mailto:mbalsamo@bol.com.br).

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Faculdade de Educação - FACED - Universidade Federal da Bahia - UFBA. Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE/PPGE/UFBA) <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8392821817672983>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6321674512843602> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0371-3789>. E-mail: [rodrigossilvapereira@ufba.br](mailto:rodrigossilvapereira@ufba.br).

<sup>3</sup> Mestre em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO). Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GEPPOLE/PPGE/UFBA) <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8392821817672983>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5092948120704483>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6100-3104>. E-mail: [pedrossmachado@gmail.com](mailto:pedrossmachado@gmail.com).

Recebido em:17 de maio 2024

Aprovado em:01 de set. 2024