

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA E AS FACES REVIGORADAS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Janaina Aparecida de Andrade, Sílvia Alves dos Santos

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13056>

Submetido em: 2025-08-22

Postado em: 2025-09-01 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA E AS FACES REVIGORADAS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

JANAINA APARECIDA DE ANDRADE ¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1561-2784>

<janaina.aparecida0@uel.br>

SÍLVIA ALVES DOS SANTOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0647-750X>

<email@email.com.br>

¹ Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná (PR), Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar o trabalho docente na escola pública e o quanto a Teoria do Capital Humano nos parece ser revigorada com práticas e conteúdos curriculares alinhados ao projeto educativo do mercado. O estudo se justifica, entre outros elementos, pela necessidade de compreender como a escola pública é um espaço de disputas e contradição. Historicamente apresenta-se como uma instituição que atende aos pressupostos do projeto capitalista ao mesmo tempo que abarca as lutas e resistências da classe trabalhadora na busca de um projeto formativo integral e inclusivo. A problemática do estudo se sintetiza na seguinte questão: Em que medida o trabalho docente é afetado pelas novas faces da Teoria do Capital Humano na escola pública? A metodologia se deu por pesquisa bibliográfica tendo o materialismo histórico-dialético como método de análise por entendermos que a compreensão desse objeto passa por relações políticas e econômicas mais amplas que incidem nos projetos educativos da escola. O estudo nos possibilitou a compreensão da necessidade de repensar o currículo da escola pública para além do horizonte mercadológico que predomina as políticas educacionais vigentes, de modo que se possa fomentar ações e movimentos que resgatem o sentido público da escola e sua função social na formação da classe trabalhadora com a oferta de conteúdo escolar complexo, integrado e humanizador.

Palavras-chave: teoria do capital humano, escola pública, trabalho docente, pedagogia histórico crítica.

TEACHING WORK IN PUBLIC SCHOOLS AND THE REINVIGORATED FACES OF HUMAN CAPITAL THEORY

ABSTRACT: The present study aims to analyze teaching work in public schools and how the Theory of Human Capital seems to be reinvigorated with practices and curricular content aligned with the market's educational project. The study is justified, among other elements, by the need to understand how public schools are spaces of disputes and contradictions. Historically, it presents itself as an institution that meets the assumptions of the capitalist project while also encompassing the struggles and resistances of the working class in the pursuit of a comprehensive and inclusive educational project. The problem of the study is summarized in the following question: To what extent is teaching work affected by the new facets of Human Capital Theory in public schools? The methodology was carried out thru bibliographic research, using historical-dialectical materialism as the method of analysis, as we understand that the comprehension of this object involves broader political and economic relations that affect the school's educational projects. The study enabled us to understand the need to rethink the public school curriculum

beyond the market-driven horizon that dominates current educational policies, so that actions and movements can be fostered to reclaim the public sense of the school and its social function in the education of the working class with the provision of complex, integrated, and humanizing school content.

Keywords: human capital theory, public school, teaching work, historical-critical pedagogy.

TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA PÚBLICA Y LAS CARAS REVIGORIZADAS DE LA TEORÍA DEL CAPITAL HUMANO

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo analizar el trabajo docente en la escuela pública y hasta qué punto la Teoría del Capital Humano nos parece revitalizada con prácticas y contenidos curriculares alineados con el proyecto educativo del mercado. El estudio se justifica, entre otros elementos, por la necesidad de comprender cómo la escuela pública es un espacio de disputas y contradicción. Históricamente se presenta como una institución que atiende los presupuestos del proyecto capitalista al mismo tiempo que abarca las luchas y resistencias de la clase trabajadora en la búsqueda de un proyecto formativo integral e inclusivo. La problemática del estudio se sintetiza en la siguiente pregunta: ¿En qué medida el trabajo docente se ve afectado por las nuevas caras de la Teoría del Capital Humano en la escuela pública? La metodología se basó en investigación bibliográfica, utilizando el materialismo histórico-dialéctico como método de análisis, ya que entendemos que la comprensión de este objeto pasa por relaciones políticas y económicas más amplias que inciden en los proyectos educativos de la escuela. El estudio nos permitió comprender la necesidad de repensar el currículo de la escuela pública más allá del horizonte mercantil que predomina en las políticas educativas vigentes, de modo que se puedan fomentar acciones y movimientos que rescaten el sentido público de la escuela y su función social en la formación de la clase trabajadora, ofreciendo contenido escolar complejo, integrado y humanizador.

Palabras clave: teoría del capital humano, escuela pública, trabajo docente, pedagogía histórico crítica.

INTRODUÇÃO

A Teoria do Capital Humano (THC) tem suas bases teóricas assentadas na economia neoclássica. Theodore Schultz e Gary Becker são autores que sistematizaram essa teoria a partir do entendimento de que o desenvolvimento das economias periféricas se dá pelo aumento da desigualdade e que o desenvolvimento social melhoraria naturalmente em decorrência da prosperidade econômica alcançada (CANDIOTO, 2002).

Schultz revelava em seus estudos a relação entre educação e capital. Para o autor, a educação era um fator de produção que poderia ser utilizado funcionalmente para a produtividade do modo de produção capitalista. E, portanto, seria um elemento fundamental para alavancar a economia dos países, com a ideia dos próprios indivíduos investindo no seu capital humano (SCHULTZ, 1973).

É importante destacar que a Teoria do Capital Humano, criada por Schultz, previa a necessidade de um estoque de conhecimentos pelo indivíduo, de modo a torná-lo empregável ou capacitado para empregar-se. O discurso em torno de empreender-se, de buscar formação e qualificação para o atendimento de determinada demanda individual ou social, reafirmava a escolaridade como elemento definidor do desenvolvimento social e econômico do indivíduo e da sociedade (SANTOS, mimeo, 2021).

Ocorre que no modo de produção capitalista, essa escolarização ou qualificação do trabalhador nunca será suficiente, porque é a exploração da força de trabalho, em suas refinadas e atualizadas formas, que mantém a perenidade do sistema (SANTOS, mimeo, 2021).

A concepção de educação desenvolvida a partir da Teoria do Capital Humano previa que o indivíduo fizesse escolhas. Essa concepção desconsiderava as desigualdades entre classes sociais impostas pelo modelo econômico liberal e colocava em evidência a relação de força que o capital impõe ao trabalhador que, na maioria das vezes, precisa “escolher” entre vender a força de trabalho para a subsistência e/ou sua formação escolar. Obviamente que, nesta relação de poder, o capital sai vitorioso sobre o trabalhador, que por sua vez, não tem “opção de escolha”. Suas condições são determinadas pelo modo de produção vigente, e este está fundado na relação desigual entre as classes sociais (CANDIOTO, 2002).

Ao colocar sobre o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso há um reforço na ideia de que não cabe mais a atuação do Estado como garantidor de políticas públicas, direitos ou serviços sociais, mas sim que estes podem ser adquiridos conforme as condições individuais de cada cidadão (SOUZA, 2005).

Na atualidade, vivenciamos o recrudescimento da Teoria do Capital Humano sem o Estado como principal investidor, mas permeada pelo reforço e incentivo às iniciativas individuais, radicada na ideia do empreendedorismo como diferencial na acumulação de capital humano. Se algum papel resta ao Estado, este seria o de flexibilizar o sistema educacional para que as leis do mercado o regulem, de acordo com as demandas do setor produtivo (SOUZA, 2005, p. 8).

As relações de trabalho nos diversos setores, entre eles, a escola pública, passam a operar com os mecanismos da captura da subjetividade do trabalhador (ALVES, 2008), que por sua vez, estão cada vez mais subsumidas ao *modus operandi* do capital. Já não basta a expropriação da mais valia absoluta ou relativa, a expropriação alcança o intangível, precariza e destrói o sentido da humanização pelo trabalho (SANTOS, mimeo, 2021).

O trabalho docente como parte da dinâmica de funcionamento dos serviços públicos, sofre as influências do contexto político, social e econômico. Os professores passam a executar, com ou sem consentimentos e resistências, o projeto de destruição das escolas e da formação humana. Ao servidor, em particular ao professor, espera-se a responsabilidade pelos custos da execução da atividade docente (SANTOS, mimeo, 2021).

Compreendendo esse contexto, o objetivo desse artigo é analisar o trabalho docente na escola pública e o quanto a Teoria do Capital Humano nos parece ser revigorada com práticas e conteúdos curriculares alinhados ao projeto educativo do mercado. Nossa preocupação está em compreender em que medida o trabalho docente é afetado pelas novas faces da Teoria do Capital Humano na escola pública? Esse estudo trata-se do resultado de um projeto maior desenvolvido no âmbito de uma universidade pública no Paraná entre os anos de 2019 a 2022.

Esta proposta de estudo tem relevância por tentar esclarecer elementos formativos e curriculares que perpassam o trabalho docente nas escolas públicas e que muitas vezes tem atendido aos interesses do mercado em revigorar aspectos da Teoria do Capital Humano como forma de criar consenso em torno de uma escola que seja formadora apenas no sentido pragmático de preparação para o mercado de trabalho. Entendemos que por meio da proposta educativa da Pedagogia Histórico-Crítica a função social da escola é possibilitar o avanço da humanidade por meio do acesso ampliado da cultura sistematizada, da ciência produzida e socializada.

A proposta metodológica se deu por pesquisa bibliográfica. No que tange a pesquisa bibliográfica, dizemos que esta é uma das fontes valiosas de informações sobre o objeto em tela. Pois, “[...] ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (LIMA, MIOTO, 2007, p. 44). Concordando com as autoras, ela é necessária para situar e compreender a problemática da pesquisa; identificar lacunas em trabalhos já existentes; orientar as decisões metodológicas, desenvolver a fundamentação teórica e validar os possíveis resultados e hipóteses levantadas.

Mainardes (2018) também nos reforça que os estudos no campo das políticas educacionais implicam que o uso dos referenciais teórico-epistemológicos não apenas aprimora o rigor científico da pesquisa, mas também fortalece sua credibilidade e validade. Pois, segundo o autor esse campo teórico é

chave para a articulação entre as investigações e os conhecimentos prévios dos pesquisadores, permitindo com isso, uma análise mais crítica e aprofundada dos fenômenos educacionais.

O materialismo histórico-dialético foi o método de análise adotado, por entendermos que nos possibilita estudar o fenômeno a partir das amplas determinações políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam o objeto de estudo. Para Masson (2012), o método do materialismo histórico-dialético possibilita o uso de categorias analíticas que permitem uma compreensão desvelada do modo de produção capitalista e dos fenômenos.

O texto apresenta no primeiro momento o debate em torno da Teoria do Capital Humano e a escola pública, evidenciando as contradições entre os projetos educativos de um e de outro e apresentando como o modo de produção capitalista tenta colocar a escola pública como a executora de projetos do capital. No segundo momento abordamos o trabalho docente e as novas faces da Teoria do Capital Humano na escola pública mostrando uma subordinação desse espaço por meio de estratégias gerenciais e performáticas que contribuem para a acumulação capitalista. Por fim, reforçamos a possibilidade de a Pedagogia Histórico Crítica ser uma teoria contra hegemônica de enfrentamento à Teoria do Capital Humano na promoção de uma formação centrada em conteúdos escolares complexos, integrados e socialmente referenciados pela ciência.

TEORIA DO CAPITAL HUMANO E ESCOLA PÚBLICA: PROJETOS DISTINTOS DE FORMAÇÃO EM DISPUTA

A escola pública brasileira historicamente sofre os avanços e retrocessos, resultados das disputas políticas e ideológicas das classes sociais em torno de projetos educativos distintos. Isso significa que a partir da visão dialética da realidade é possível compreender que a educação escolar se constitui a partir de mediações que numa sociedade desigual se produz por meio de conflitos e contradições.

As relações sociais no modo de produção capitalista são marcadas pelas relações de forças entre classes e frações de classes que historicamente disputam projetos de sociedade. É nesse contexto que destacamos a Teoria do Capital Humano, formulada por Theodore Shultz e que ganha espaço no Brasil a partir dos anos de 1970 (FRIGOTTO, 2001).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por um amplo processo de reestruturação do modo de produção capitalista, colocando o neoliberalismo como doutrina e como prática econômica que mobilizaria as mudanças necessárias para a manutenção do modo de produção capitalista e seus interesses de acumulação. Dentre as principais mudanças econômicas, o mundo passa a vivenciar o fortalecimento do dólar e a predominância financeira como uma marca da nova fase do capitalismo, com claros objetivos de frear os pressupostos do Estado de Bem Estar Social e abrir caminhos para o livre mercado, sem as amarras burocráticas estabelecidas pelo Estado em seu papel regulador (HARVEY, 2008).

Paulani (2008) nos mostra que é nesse contexto que o neoliberalismo ganha terreno na América Latina ao evocar a necessidade de modernização no papel do Estado e na liberalização dos mercados financeiros a exemplo do que vinha ocorrendo nos Estados Unidos da América com Ronald Regan e na Europa com Margareth Thatcher. Tanto Regan quanto Thatcher, arrolavam discursos e práticas econômicas para fomentar o neoliberalismo e os seus princípios. Segundo esses governos, era preciso diminuir a excessiva intervenção do Estado na economia dos países e colocar o setor privado para ocupar espaços que demandavam eficiência e credibilidade para atrair negócios e alavancar a economia. Um receituário bastante ousado para os países periféricos, mas que foi amplamente utilizado por meio de consentimentos e acordos econômicos comerciais, tendo o FMI e o Banco Mundial como financiadores das reformas neoliberais implementadas.

No caso brasileiro, após a democratização, o país vinha amargando em sucessivas quedas e estagnação de investimentos, desindustrialização, aumento do desemprego, o que por sua vez, ampliou o quadro de recessão econômica considerável na América Latina. Os anos de 1990 chegaram em meio a turbulências políticas no país com a eleição e, em pouco tempo o impeachment do Presidente Collor. A grande virada econômica e a tentativa de se restabelecer como uma economia em desenvolvimento veio através da aprovação do Plano Real em 1993, com o discurso de um plano de estabilização financeira que proporcionasse segurança ao país e abertura e ampliação de acordos comerciais e novos investimentos (SADER; GARCIA, 2010).

Em 1995 com a Reforma do Aparelho do Estado proposta por Bresser Pereira, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é que o modelo econômico neoliberal efetivou seus princípios basilares na administração pública brasileira. Aproveitando-se do discurso de necessidade de estabilidade econômica e modernização, o Documento da reforma indicava a necessidade de rever o papel do Estado na perspectiva de ampliar a presença do mercado nos espaços de decisão e de execução de políticas públicas, visando a redução dos gastos públicos, enxugando a máquina estatal e ampliando as parcerias público-privado (PERONI, 2007).

Desde a Reforma do Estado, o Brasil vivencia um amplo processo de privatizações. A narrativa em torno da eficiência do setor privado abarcou todos os setores da sociedade, inclusive a educação, proporcionando a ampliação das parcerias público-privadas e com elas o estabelecimento de uma nova forma de gestão para as instituições educativas escolares. A escola pública passou a ser atacada continuamente como uma instituição retrógrada e que necessitava de modernização curricular. É desde esse período da década de 1990, mais efetivamente, que a Teoria do Capital Humano ronda a escola pública com um claro interesse em convencer mentes e corações para uma nova conformação ao projeto educativo do capital.

A teoria desenvolvida por Theodore W. Schultz, concebe a educação, como meio de resolução para os problemas sociais, pois o indivíduo “educado” pode atingir melhores posições no mercado de trabalho ao mesmo tempo que possui remuneração e os que não possuem “educação” estão fadados a viverem na miséria e progredir no círculo vicioso da pobreza. Schultz defendia que o investimento educacional no produto humano contribuiria para produzir uma mão-de-obra qualificada que garante o fluxo do capital, o desenvolvimento da economia, a geração de riqueza e consequentemente o desenvolvimento do próprio indivíduo como capital humano.

[...] em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações futuras às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como agente produtivo (SCHULTZ, 1973, p.79).

Para o autor, o investimento em educação deveria focar em estratégias advindas das práticas do mercado porque seria a forma mais eficaz para desenfrear o aumento das desigualdades e ampliar o retorno sobre investimentos considerados produtivos. E assim “O investimento no chamado fator humano seria fundamental como incremento da produtividade e superação do atraso econômico” (CANDIOTTO, 2002. p.203).

Nesse contexto mais amplo de relações políticas, econômicas e sociais, a escola passa a ser convocada para formar indivíduos autônomos, competitivos, eficientes e competentes para atuar na construção e consolidação da denominada sociedade do conhecimento ou da informação. O empreendedorismo passa a ser evocado como fundamento da formação escolar, sendo, portanto, a medida do sucesso ou fracasso do indivíduo (FRIGOTTO, 2011).

Há um forte discurso voltado para a necessidade de revisão do papel da escola, de modo que esta venha a se transformar num ambiente mais atrativo e menos disciplinar, além de ser um espaço aonde o aluno não mais buscará por conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, mas sim que este espaço possa transformar-se numa agência de serviços da sociedade, suprimindo as necessidades emergenciais que amenizam as situações de pobreza e desigualdades.

É nesse cenário que a escola pública se vê diante do revigoramento do projeto educativo filosófico da Teoria do Capital Humano, que reforça os princípios do neoliberalismo como o individualismo, a competitividade, a eficiência e o empreendedorismo como partes de um receituário formativo para a classe trabalhadora, com claros objetivos de mobilizar uma educação que uma educação que “qualifica para a prática competitiva, individualista no mercado de trabalho, possibilitando sua expansão e o crescimento econômico” (CANDIOTTO, 2002. p.210).

A escola se transforma em um espaço e instrumento de formação do projeto educativo do capital. A ênfase na Teoria do Capital Humano, onde o indivíduo se responsabiliza pela formação de si mesmo corrobora com a perda do sentido histórico e da função social da escola.

A educação escolar passa ser considerada como um meio de investimento onde o aluno passa ser preparado para desenvolver habilidades e competências que se alinhe aos interesses dos mercados. Numa perspectiva de crítica a esse projeto, Marilena Chauí (2021) adverte que:

[...] a educação é considerada um investimento para que a criança e o jovem aprendam a desempenhar comportamentos competitivos. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem-sucedido[...] (CHAUÍ, 2021, p.40).

Perde-se o sentido de que a educação escolar precisa ser garantida como um direito público social, ser democrática, balizada por princípios humanizadores, garantidores de uma formação cidadã conforme a Constituição Federal de 1988. A escola ideal defendida por Frigotto (2011) seria a unitária e universalizada, como ferramenta fundamental para a inserção dos indivíduos na sociedade com os conhecimentos científicos necessários para a vida social:

A escola unitária significa o acesso universal a todas as crianças e jovens do patrimônio de conhecimentos, de todas as áreas, produzidos pela humanidade e que lhes são fundamentais para entender como funciona a matéria, a natureza e vida e as relações sociais (FRIGOTTO, 2011, p.5).

O receituário econômico do neoliberalismo a brasileira, teve na Teoria do Capital Humano a sua metodologia mais refinada para o alcance do sucesso do projeto educativo do capital. A construção de um consenso em torno da educação e do empreendedorismo pela via da escola e do currículo permeia as políticas educacionais desde a década de 1990 aos dias atuais e, se mostra, cada vez mais refinada a partir das relações de poder engendradas pelos aparelhos privados de hegemonia, representados por grupos econômicos empresariais, que ganham cada vez mais espaço nas agendas políticas dos governos nas esferas municipais, estaduais e federal.

Para Melo e Wolf (2015) o revigoramento do empreendedorismo é parte de um processo mais amplo de construção de consensos que impactam na sociedade de uma maneira mais efetiva quando seduz e ilude os indivíduos a uma narrativa de performatividade e sucesso.

O empreendedorismo é parte da ideologia capitalista que, sob o período neoliberal, aponta como central a liberdade e a culpabilização individual pelos sucessos e/ou fracassos na vida e no mercado, e, portanto, pela produção da vida. No caso da pedagogia empreendedora, trata-se, não mais, que investir na geração de pessoas que tenham como horizonte que a sua iniciativa pode mudar sua vida, e que são os sonhos que temos que dão força para que isso se realize. Desde a infância a proposta é incutir o empreendedorismo, para que as novas gerações saibam se localizar e melhor se adaptar a sociedade em constante mudança e cada vez mais competitiva. Ou seja, trata-se de formar pessoas que possam "realizar seus sonhos" de ter uma vida independente de chefes, com seu próprio negócio (MELO; WOLF, 2015, p. 200).

A ideia é produzir um consenso na sociedade, na verdade uma ilusão, em que o indivíduo é o "patrão de si mesmo", de modo que esse mesmo indivíduo se ocupe cada vez menos dos serviços públicos prestados pelo Estado e abra caminhos para a construção de uma sociedade mais competitiva, concorrencial e individualista, em que a meritocracia passa a ser parâmetro moral e diferenciador entre bem-sucedidos ou fracassados.

Sob a máscara de uma educação diferenciada, moderna, competitiva e de qualidade, a Teoria do Capital Humano, em tempos atuais, repaginada por um viés modernizante, empreendedor e meritocrático vai minando, vai reduzindo o sentido da escola pública e sua função social de transmitir os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

Candiotto (2002) nos chama atenção ao mostrar que o reducionismo do sentido da formação escolar pode levar a:

transformação da educação de um valor de uso para um valor de troca, de um vínculo vital qualitativo para uma permuta quantitativa. O economicismo educacional, ao reduzir o qualitativo

ao quantitativo, o social ao econômico, os valores de uso aos valores de troca, entende que os problemas educacionais resolvem-se na equação custo-benefício (CANDIOTTO, 2002, p. 208).

Ou ainda nas palavras de Newton Duarte (2001), a ausência do cumprimento da função social da escola leva os indivíduos a se seduzirem por lemas e ideários cada vez mais facilitadores e adaptativos do modo de produção capitalista, convencendo os indivíduos com o evocado lema do ‘Aprender a aprender’ por toda a vida.

Entretanto, cabem lembrar que, essa liberdade está vinculada à mediação do mercado como indutor de competitividade e de concorrência, elementos esses, que são apregoados como parte motora da filosofia neoliberal para o desenvolvimento social e individual. Dada essa plataforma receituária para o sucesso das instituições e das pessoas, em particular, há a necessidade de rever o papel das instituições educativas, entre elas, a escola pública. Com o intuito de atender rapidamente aos interesses do mercado, a educação escolar passa a ser concebida como área estratégica para acompanhar a celeridade das mudanças. É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2001, p. 29).

No lugar do conteúdo escolar sistematizado historicamente pelas disciplinas clássicas observa-se o fomento de atividades descontextualizadas, conteúdos sem lastro científico, experiências personalizadas exitosas e isoladas do contexto social da maioria daqueles que frequentam a escola pública ou até mesmo atividades de caráter espontaneísta.

Por fim, o projeto educativo neoliberal, tendo a Teoria do Capital Humano como base filosófica, reforça as desigualdades sociais e educacionais já existentes na sociedade brasileira e, as atuais políticas educacionais, parecem-nos, corroborar para esse projeto educativo que distancia as populações mais carentes daquilo que a humanidade tem de mais desenvolvido.

TRABALHO DOCENTE E AS FACES REVIGORADAS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Historicamente, o trabalho docente na escola pública passou por diversas transformações. Primeiro vinculado a uma concepção religiosa e vocacional, evoluindo posteriormente para uma abordagem mais técnica e profissional. Este cenário, é evidenciado na afirmação de que "a concepção técnica do trabalho docente veio no bojo das mudanças sociais que atendia a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e liberal" (Vieira; Fonseca, 2010, p. 3), indicando que o ensino brasileiro se consolidou sob contextos diferentes e desiguais, por demandas sociais específicas que até hoje o submete a interesses políticos de grupos econômicos dominantes na sociedade.

De acordo com Vieira e Fonseca (2010), “em seu sentido lato, o trabalho docente envolve a relação entre saberes e condutas; relação esta que está na base da ação educativa, haja vista que a socialização e/ou produção de saberes implica a formação de determinadas condutas humanas”(VIEIRA; FONSECA, 2010, p.1).

Conforme discutimos, a função social da escola é a de ser um espaço de socialização de conhecimentos historicamente sistematizados. Reafirmamos que o compromisso social dessa instituição precisa estar focado no objetivo de desenvolver indivíduos como cidadãos, dotados de saberes científicos, de valores morais e éticos que mobilizem a vida em sociedade a partir de bases humanizadoras. Nessa direção Frigotto (2011, p. 15) reafirma a escola como sendo o espaço privilegiado para “uma formação que desenvolva no educando as bases científicas de todos os campos do conhecimento e desenvolva no educando a autonomia e a capacidade de análise da sociedade em que vive lutando por seus direitos coletivamente”.

Na direção de evidenciarmos o quanto no Brasil, a profissão docente é impactada por fatores políticos e econômicos que influenciam diretamente a oferta e a qualidade do ensino, entendemos que as mudanças desencadeadas pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, especialmente dos últimos dez anos (2014-2024), trouxeram alterações ao trabalho docente com consequências para o cumprimento de sua função social intimamente ligada à função social da escola.

A desvalorização profissional com baixos salários, a falta de formação continuada, a carreira estagnada e a precarização das condições de trabalho refletem o movimento mais amplo de mudanças no mundo do trabalho e corroboram para que o indivíduo caia em discursos fetichizados que o culpabilizam pela sua condição.

Oliveira (2004) ao analisar o trabalho docente no Brasil reforça que esses elementos representam as principais consequências da lógica mercantil na educação. A autora enfatiza ainda que as reformas educacionais inspiradas na racionalidade econômica têm provocado a precarização das condições de trabalho dos professores, exigindo-lhes múltiplas competências e responsabilidades que extrapolam as atividades laborais no ambiente de trabalho e compromete os espaços e tempos para lazer, para a família, para os cuidados consigo mesmo.

Frigotto (2001) ao nos lembrar sobre o debate da Teoria do Capital Humano oferece uma crítica contundente a essa perspectiva, argumentando que esta, reduz a educação a uma dimensão meramente econômica, subordinando o processo educativo às demandas do capitalismo. Segundo o autor, essa abordagem desconsidera as dimensões políticas, culturais e sociais da educação, transformando o conhecimento em mercadoria e o professor em mero transmissor de competências técnicas e incentivador do desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Para Evangelista (2016, p.3) “os professores vêm sendo instrumentalizados para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada”.

Ramos (2006) ao tratar da pedagogia das competências naquele período já concluía que:

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências (RAMOS, 2006, p. 279-280).

Na direção de uma perspectiva crítica, Saviani (2013) nos alerta como a pedagogia das competências amparada na Teoria do Capital Humano, esvazia o conteúdo científico e cultural da educação escolar. O autor argumenta que essa perspectiva fragmenta o conhecimento e desvaloriza a formação integral dos indivíduos, reduzindo o papel docente à função de mediador de aprendizagens operacionais que não ultrapassam a visão mais rasa do cotidiano.

Nas análises de Kuenzer (2017) também é possível perceber as implicações dessa teoria para a formação e o trabalho docente, destacando como a lógica das competências promove uma falsa inclusão social. A autora nos mostra que, embora as narrativas enfatizem a democratização do acesso à educação, as práticas pedagógicas orientadas pela Teoria do Capital Humano perpetuam as desigualdades sociais e educacionais, uma vez que oferecem formação diferenciada conforme a origem de classe dos indivíduos. Para o trabalho docente, as repercussões mais diretas podem ser observadas pela condição de classe dos professores, materializadas na desvalorização social e de carreira, que os levam a aceitar situações e condições de trabalho não condizentes com uma política efetiva de valorização aos profissionais da educação no país.

Evangelista (2016) complementa essa discussão ao analisar como os organismos internacionais têm disseminado nos países periféricos, os pressupostos filosóficos da Teoria do Capital Humano nas políticas educacionais brasileiras, promovendo uma concepção instrumental de educação que desqualifica intelectualmente o trabalho docente. A autora discute como essa perspectiva reduz o professor a um executor de políticas elaboradas externamente, comprometendo a pouca autonomia existente. Tal análise se aproxima daquilo que Moraes já nos alertava no início dos anos 2000.

O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências", valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para

alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências", no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (MORAES, 2003, p. 152).

Por fim, entendemos que o trabalho docente no contexto de revigoramento da Teoria do Capital Humano sob novas faces, materializadas em narrativas que evocam a subjetividade e o empreendedorismo de sobrevivência, são mais uma forma fetichizada do projeto educativo do capital se consolidar na escola pública e para tanto há a necessidade de continuarmos mobilizando os professores através da luta coletiva em torno de um projeto de educação que seja inclusivo, de qualidade socialmente referenciada e com condições humanamente saudáveis para a execução de sua função social.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO NA ESCOLA PÚBLICA

Há em curso no Brasil um processo de desqualificação do conhecimento científico, do papel social da escola como espaço privilegiado para a formação omnilateral do ser humano bem como de desvalorização do professor como agente de transformação social. As narrativas destrutivas ou desencadeadas por fake news vem acompanhadas de discursos cada vez mais grotescos, na maioria das vezes, comandados pelos interesses do capital rentista que se acentua nas redes sociais e se consolida no cotidiano das pessoas beirando a irracionalidade. Duarte (2018) nos alerta para os perigos de um movimento obscurantista beligerante que pode adentrar a escola pública:

No Brasil esse fenômeno tem se apresentado de muitas formas, das quais destaco uma que tenho chamado de obscurantismo beligerante. Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados "esquerdizantes", "vermelhos" ou "imorais". O obscurantismo beligerante não é um fenômeno novo. Em 1964, às vésperas do golpe que instaurou a ditadura, vários setores representativos das forças de direita organizaram no Brasil movimentos com características de obscurantismo beligerante. Na atualidade esse fenômeno se apresenta, porém, com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da internet mostrou-se um terreno favorável para ataques extremamente violentos, caluniosos e sem qualquer respaldo na objetividade dos fatos. Em outras palavras, o obscurantismo é o maior beneficiário das "fake news" (DUARTE, 2018, p.139).

Considerando tamanho desafio em se contrapor a tal movimento, a Pedagogia Histórico Crítica é conclamada a reafirmar o papel social da educação escolar com base no conteúdo escolar crítico, organizado a partir de um currículo disciplinar clássico, como possibilidade de superar os sedutores pressupostos da Teoria do Capital Humano (SAVIANI, 2005).

A escola pública, historicamente, assumiu uma condição de contradição na sociedade capitalista. Uma das contradições se dá pela inviabilidade em promover a socialização dos bens materiais e não materiais, impedindo que as pessoas pudessem exercer a cidadania de modo pleno (SAVIANI, 2018). Nos períodos de crises e o modo como são desenvolvidos os processos de reestruturação do capital, a educação escolar sempre é conclamada a ser um difusor ideológico para consolidar o modelo de sociedade vigente.

Na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa "escola sem partido" que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como "ideologias de esquerda", da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em

relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, formarão para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos (SAVIANI, 2018, p. 43).

No âmbito da defesa da educação pública, da escola pública, da relevância do professor e da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, reiteramos o papel desempenhado pela Pedagogia Histórico Crítica como uma teoria revolucionária da educação e, portanto, da possibilidade de construir alternativas contra hegemônicas à irracionalidade deliberada pelas políticas obscurantistas.

A resistência ativa deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial (DUARTE, 2001, p. 30-31).

A criação de uma nova concepção de mundo e de educação que possa fazer frente ao irracionalismo, engendrado no país após o movimento obscurantista beligerante, materializado mais recentemente com o bolsonarismo, que consumou um estágio de ignorância no país, não se construirá sem que retomemos aquilo que a história moderna nos possibilitou.

É nesse sentido que a Pedagogia Histórico Crítica, como teoria pedagógica revolucionária, que se ampara nos fundamentos da ciência e no materialismo histórico dialético como método, atuará combatendo os argumentos sensacionalistas, superficiais e oportunistas que teimam em ganhar força na escola e fora dela, com claros objetivos de manter a condição de classe e as desigualdades sociais e educacionais, sobretudo, no que diz respeito a dificultar o acesso a uma educação escolar crítica, com conteúdo formativo emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou como o trabalho docente no Brasil, especialmente nos últimos dez anos, se mostra atravessado por políticas educacionais que, orientadas pelos interesses do capital, apresentam-se contraditórias. A Teoria do Capital Humano parece-nos ser revigoradas por essas políticas ao conclamar escolas e indivíduos (professores) a uma certa performatividade, uma responsabilização individual pelo trabalho bem como pela via da subordinação da educação às demandas imediatas dos mercados. Essas novas faces da Teoria do Capital Humano representam uma forma sofisticada e fetichizada de mecanismos de controle ideológico que buscam legitimar a precarização do trabalho docente sob uma narrativa de acompanhar o crescente processo de modernização da sociedade às exigências do século XXI.

As implicações da Teoria do Capital Humano para a educação escolar e para o trabalho docente, em específico, é que para essa teoria a educação é reduzida a um investimento em capital humano, esvaziando o sentido do trabalho do professor e a sua histórica função social em promover uma formação integral aos estudantes através dos conteúdos escolares sistematizados historicamente nas diferentes áreas de conhecimento. Além disso, essa teoria compreende e busca transformar a educação escolar em mero instrumento de adaptação às demandas do capital (FRIGOTTO, 2011).

A indução ao individualismo, a conectividade sem a devida remuneração, a responsabilização individual do docente sem as condições de reconhecimento do e no trabalho, são estratégias que demonstram a subordinação da educação escolar aos imperativos da acumulação capitalista por grupos políticos e econômicos que dominam o campo educacional, mesmo na esfera pública, especialmente através das parcerias público-privadas ou com a política de terceirização de serviços.

Diante desse cenário, a Pedagogia Histórico Crítica emerge como uma alternativa teórico-metodológica capaz de confrontar os fundamentos da Teoria do Capital Humano. Fundamentada no materialismo histórico dialético, essa perspectiva pedagógica, sistematizada por Saviani (2013) há mais de quarenta anos, propõe uma educação que ultrapasse a aparência fenomênica dos processos educativos para alcançar a compreensão das determinações históricas e sociais que os constituem.

Duarte (2018) destaca que a Pedagogia Histórico Crítica não se limita a denunciar as contradições do sistema educacional capitalista, mas apresenta elementos concretos para a construção de uma prática pedagógica revolucionária tendo por referência a articulação dos conteúdos clássicos da humanidade com a análise crítica da realidade social, permitindo que o professor supere a condição de executor de políticas externas à escola, elevando-o à condição de intelectual orgânico capaz de articular sua prática pedagógica com um projeto histórico de transformação social.

A Pedagogia Histórico Crítica opera na contramão da Teoria do Capital Humano porque seus fundamentos estão comprometidos com uma formação omnilateral dos indivíduos, em contraposição à formação unilateral voltada exclusivamente para o mercado de trabalho imediato.

Por fim, é fundamental reconhecer que a superação da Teoria do Capital Humano na escola pública não se esgota na adoção de uma nova pedagogia, mas requer transformações estruturais na sociedade. Para Mészáros (2005), a educação sob o capitalismo possui limites intransponíveis, sendo necessário articular a luta no campo educacional com movimentos mais amplos de transformação social. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico Crítica representa uma ferramenta importante, mas não suficiente, na construção de uma educação verdadeiramente emancipadora em que o trabalho docente seja reconhecido através de políticas de valorização e com condições dignas de trabalho.

Concluimos, portanto, que a Pedagogia Histórico Crítica se apresenta como uma alternativa teórica consistente para o enfrentamento das manifestações contemporâneas da Teoria do Capital Humano no trabalho docente, desde que sua implementação seja compreendida como parte de um projeto mais amplo de democratização radical da sociedade e da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A subjetividade às avessas: toyotismo e "captura" da subjetividade do trabalho pelo capital. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 223-239, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1516-37172008000200007 & lng=pt \ nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000200007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: em 24 jan. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 jan. 2023.

CANDIOTTO, Cesar. Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 18, n. 19, p. p. 199 - 216, jun. 2002. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2090>>. Acesso em: 17 maio 2023.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e educação como direito [p. 29-43]. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia C. (Orgs.). *A demolição da construção democrática da Educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Rev. Espaço do Currículo (online)*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO - ISSN 2219-6854. Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, Ciudad de México, 2016. Anais eletrônicos, Ciudad de México, 2016. p. 01-21. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/68.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Org.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora. 2011. Disponível em: <<https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2001.

HARVEY, David. O Neoliberalismo: história e implicações. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálises, Florianópolis, v. 10, n. esp. P. 37-45, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. Revista brasileira de educação, v. 23, p. 1-20, 2018.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: Encontro De Pesquisa Educacional Da Região Sul–Anped Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/16>. Acesso em: 7 jul. 2025.

MELO, A. de; WOLF, L. A pedagogia vai ao porão: notas críticas sobre as assim chamadas “pedagogias empresarial” e “pedagogia empreendedora”. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 191 – 203, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i59.8640356. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640356>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. (org.). Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PAULANI, Leda. Brasil delivery. São Paulo: Boitempo, editorial, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. Revista SIMPE – RS, p. 2-20. Porto Alegre, 2007.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SADER, E.; GARCIA, M. A (Org.). Brasil, entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

SANTOS, SILVIA A. O neoliberalismo como revigorante econômico da teoria do capital humano no Brasil. Mimeo, 2021.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 43ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, José dos Santos. O recrudescimento da Teoria do Capital Humano. In: COLÓQUIO MARX E ENGELS, 4., Campinas, 2005. Anais... Campinas: CEMARX/IFCH, 2005.

SCHULTZ, Theodore W. O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VIEIRA, Jarbas Santos; FONSECA, Márcia Souza. Natureza do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/145-1.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

Submetido: 20/08/2025

Aprovado: 00/00/0000

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS



Critérios SciELO Brasil

Formulário sobre Conformidade com a Ciência Aberta
versão 29 de junho de 2020

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e, (c) se aceitam opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?

<input type="checkbox"/>	Sim - Nome do servidor de Preprints: DOI do Preprint:
<input checked="" type="checkbox"/>	Não

Disponibilidade de Dados de Pesquisa e outros Materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim: (x) os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito (x) os conteúdos já estão disponíveis () os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
<input type="checkbox"/>	Não: () dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas () após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito () os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input checked="" type="checkbox"/>	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input type="checkbox"/>	Sim
<input checked="" type="checkbox"/>	Não

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

(especificar cada contribuição, de acordo com as normas da revista: CRediT (Contributor Roles Taxonomy) que é mantido pelo [Consortia for Advancing Standards in Research Administration Information](#) (CASRAI) Exemplos abaixo:

Autor 1 – Orientanda, escrita do texto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Autor 2 – Orientadora, escrita do texto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.