

## Uma “nova” educação para o “novo” trabalhador: entendendo a reforma do Ensino Médio à luz da crise estrutural do capital

Luiza Soares Lopes Alves<sup>1</sup>  
Daniela Oliveira Ramos dos Passos<sup>2</sup>

### Resumo

A comunicação oral empreendida na ocasião do 8º Seminário de Educação e Formação Humana resulta da pesquisa ainda em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Seu objetivo é compreender os elementos que subjazem à mais recente reforma do Ensino Médio, reconhecendo-se a relevância de uma investigação da realidade educacional que tome como ponto de partida a crise estrutural do capital observada no Brasil a partir dos anos 1990. Para compreender a Reforma do Ensino Médio em suas múltiplas determinações, ou seja, como parte de uma processualidade histórico-social em que se articulam trabalho e educação, nossa pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem ontológica de base marxista, utilizando, para isso, da análise documental e da pesquisa bibliográfica. As fontes documentais selecionadas são compostas por políticas públicas para o Ensino Médio, políticas públicas para o trabalho e, por fim, por políticas públicas internacionais para educação e trabalho. Tais fontes, associadas aos grandes referenciais teóricos do marxismo (mais especificamente, Marx, Lukács e Mészáros), nos permitiram observar, até o presente momento, um novo desenho do mundo do trabalho brasileiro, a demanda por um novo perfil de trabalhador compatível com o as novas exigências do capital em crise, e uma urgência na formação deste novo trabalhador que se explica na elaboração e aprovação às pressas da mais recente reforma do ensino médio

**Palavras-chave:** reestruturação produtiva; nova morfologia do trabalho; capital em crise; reprodução ampliada do capital.

---

<sup>1</sup> UEMG, luiza.soares.lopass@gmail.com

<sup>2</sup> UEMG, danipassos@gmail.com

## Introdução

A comunicação apresentada é resultado da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. O trabalho, intitulado “Uma ‘nova’ educação para um ‘novo’ trabalhador: entendendo as relações entre a crise estrutural do capital e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, insere-se na linha Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais, e pretende compreender as possíveis conexões existentes entre a mais recente reforma do Ensino Médio e a crise estrutural do capital.

Assim, para que este objetivo geral fosse alcançado, optamos por uma metodologia que permitiu observar e situar nosso objeto no complexo debate acerca das relações entre trabalho e educação; na mesma medida em que se jogasse luz aos interesses envolvidos e que subjazem a Reforma. Para tanto, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, cuja importância consiste: 1) na compreensão genérica acerca das políticas públicas para o Ensino Médio e, mais especificamente, no entendimento do atual debate sobre a Lei 13.415/2017; 2) no estabelecimento de um referencial teórico fundamentado na tradição marxista, mais especificamente, Marx, Lukács e Mészáros, que possibilitaram uma leitura da realidade pautada nas categorias *trabalho*, *crise estrutural*, e *educação em sentido amplo e estrito*. Ademais, percebeu-se também a necessidade de uma análise documental constituída por documentos oficiais do Estado brasileiro (atas, decretos, portarias, exposições de motivos e leis), relatórios dos organismos internacionais, de organizações da sociedade civil e de instituições privadas, situadas em um recorte temporal que tem início em 2016, momento em que é homologada a Medida Provisória 746/2016, se estendendo até 2020. Este passo metodológico fez-se necessário para que fosse possível observar os interesses envolvidos na aprovação da Reforma do Ensino Médio, localizando o problema desta pesquisa para além dos contornos da esfera política.

A pesquisa insere-se em um debate fecundo e ainda não esgotado, embora encontre eco no trabalho de grandes pesquisadores na área de educação, sobretudo nas pesquisas daqueles estudiosos que pretendem compreender as relações entre trabalho e educação. De acordo com Edna Bertoldo (2017, p. 17) “as formulações teóricas destes educadores têm se constituído num importante instrumento de luta contra a investida do capital sobre o trabalho”, porém, apesar disso, as leituras indicaram que lacunas que justificaram a ampliação das pesquisas sobre nosso objeto, sobretudo no sentido de observá-lo para além dos contornos da esfera política, o que exigiu de nós um retorno às categorias fundantes para a compreensão do ser social diante da complexidade do capitalismo atual. Entendemos, assim, que o combate radical às políticas educacionais elaboradas pelo sistema capitalista é urgente e necessário, diante da natureza irreformável do capital e, portanto, efetivamente emancipadora (MÉSZÁROS, 2002, p. 25).

## **Trabalho, Crise Estrutural do Capital, Reestruturação Produtiva e Nova Morfologia do Trabalho**

Marx considera o trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla o seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2019, p. 255). Assim, é a partir do trabalho, no sentido concreto, que o ser humano se afasta da barreira natural, distinguindo-se dos demais seres orgânicos, firmando-se como ser social, cuja complexidade não se dá apenas pela categoria do trabalho, mas certamente decorre desta – o que explica sua condição fundante. Sobre tal condição, destaca-se a análise de Lukács, no capítulo 1, de *Para uma ontologia do ser social (Livro II)*, momento em que se dedica ao exame “em termos ontológicos, (d)as categorias específicas do ser social”, começando com a categoria decisiva de trabalho, atribuindo-a lugar privilegiado no “salto da gênese do ser social” (2013, p.41-42).

Categoria decisiva da autoconstrução humana, o trabalho é, como reitera Lessa, responsável pelo salto ontológico “que retira a existência humana das determinações meramente biológicas”, conduzindo-os “a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade” (LESSA, 2012, p. 25-26). Tomando como pressuposto a tese segundo a qual o trabalho é categoria fundante do ser social, faz-se necessário apontar para o fato de que, sob o comando do capital, o trabalho apresenta uma dupla dimensão: o trabalho concreto e o trabalho abstrato.

A apresentação desta distinção dos termos é fundamental, na medida em que o trabalho como categoria fundante e o trabalho abstrato cumprem funções sociais muito distintas: no primeiro caso, o trabalho é anterior ao capital, entendido como mediação vital e ineliminável da existência humana, fundando a sociabilidade; no segundo caso, o trabalho é produto do metabolismo social do capital, se convertendo em uma modalidade de trabalho que não produz senão “um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado” (ANTUNES, 2020, p. 28).

Entretanto, o trabalho abstrato assume características diferentes ao longo do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Deste modo, cabe perguntar: de que modo a crise estrutural força mudanças significativas no mundo do trabalho? Qual o papel da crise estrutural nestas mudanças e de que modo a educação, enquanto complexo social, será afetada por essas mutações?

A crise estrutural, categoria utilizada por Mészáros, refere-se ao momento histórico marcado pela necessidade do sociometabolismo do capital se reinventar para continuar garantindo sua expansão e acumulação, o que, segundo Mészáros (2002), é a sua determinação interna. Al momento tem início nos anos 1970 quando chega ao fim o período de ascendência histórica do modo de produção capitalista, caracterizado por uma crise estrutural que impacta

[...] o sistema do capital global não apenas em um de seus aspectos – o financeiro/monetário, por exemplo – mas em todas as suas dimensões fundamentais, ao colocar em questão a sua viabilidade como sistema reprodutivo social. (MÉSZÁROS, 2002, p. 100)

Neste contexto, as crises cíclicas que, segundo Marx (2011, 2013) fazem parte da natureza do modo de produção capitalista, dão lugar a uma modalidade de crise insuperável que coloca em questionamento a lógica reprodutiva deste sistema metabólico. Se as crises cíclicas do capital favoreceram a acumulação e expansão do capital, no final do século XX, o deslocamento das contradições do capital (sempre limitadas, desde sua origem) se tornam cada vez mais difíceis exigindo soluções ainda mais perversas, repercutindo diretamente no modo como a acumulação da mais-valia se concretiza a partir do trabalho em seu sentido abstrato.

Antes disso, os anos que se seguem entre o pós-segunda guerra mundial até meados da década de sessenta do século XX, revelaram-se como os “anos dourados do capitalismo”, caracterizados por um “ciclo virtuoso de crescimento econômico e distribuição de renda” (PRADO, 1999, p. 16) . Este cenário de curta duração é estruturado a partir do binômio taylorismo-fordismo, sistema produtivo e processo de trabalho orientado para produção em massa de mercadorias de modo verticalizado e homogeneizado.

No final dos anos sessenta, do século XX, os anos dourados do capitalismo passaram a dar sinais de fragilidade. A crise multifatorial que desponta na Europa e nos Estados Unidos, produto, sobretudo, da queda da taxa de lucro, segundo aponta Mészáros, já indicavam “expressões sintomáticas da mudança substantiva que se desenhava, tanto no sistema capitalista quanto no próprio sistema global do capital” (ANTUNES, 2011, p. 10). Configurava-se, assim, o fim do pleno emprego e de uma série de conquistas da classe trabalhadora sob o capital, “chegava ao fim o padrão de crescimento que, desde o segundo pós-guerra e por quase trinta anos (as três décadas gloriosas do capitalismo monopolista), sustentara, com suas ondas longas expansivas, o pacto de classe expresso no Welfare State”. (NETTO, 1996, p. 90).

Era necessário, para a recuperação do seu ciclo reprodutivo e manter a hegemonia do capital, uma reorganização do sistema produtivo que possibilitasse uma retomada do crescimento das taxas de lucro e, para além disso, mantivesse intacto o modo de vida societal substanciado na subsunção

capital/trabalho agora manifesta em sua dimensão ainda mais nociva. Nasce então, de modo isolado primeiramente, o modelo toyotista, chamado também de modelo japonês, adequado à era de mundialização do capital e à nova base técnica de acumulação capitalista. Junto a ele uma articulação político-econômica-estatal que garantiria a ofensiva do capital sob o trabalho.

Opondo-se à era da rigidez, o toyotismo representou não somente uma reestruturação na forma de produção da riqueza, mas também um modo explicitamente novo de organização social, política e econômica que reverberaram no mundo do trabalho, sobretudo em razão do crescimento exponencial do setor de serviços. No que se refere ao mercado de trabalho, reconhece-se que o novo modelo produtivo ensejou transformações em relação aos regimes de contrato (agora mais "flexíveis"), tornando-se mais frequentes os trabalhadores temporários, subcontratados, o *zero hour contract*, terceirizados, etc. É neste sentido que Antunes (2020) aponta para uma nova morfologia do trabalho que decorre destas mudanças pendulares no “mundo do trabalho”, observadas na oscilação de dois pólos distintos: de um lado, a exigência por trabalhadores mais qualificados (numericamente reduzidos); de outro, o surgimento de trabalhos cada vez mais precários e instáveis, que representam o maior número da força de trabalho na atualidade (ANTUNES, 2020, p. 81).

Se reconhecemos que na era da acumulação flexível o trabalho adquire novos contornos, então devemos reconhecer também que há um novo perfil de trabalhador ensejado pelo capital em crise. Em linhas gerais, trata-se de um trabalhador capaz de adquirir continuamente novas habilidades, em conformidade com sua função (em constante volatilidade), devendo ser também participativo, responsivo, resiliente, proativo, criativo, polivalente, multifuncional. Neste sentido, o estímulo ao desenvolvimento deste novo perfil vincula-se, em primeiro lugar, à captura da subjetividade do trabalhador. Este é o traço distintivo em relação ao antigo modelo produtivo. O entendimento deste processo, tem desdobramentos importantes para o estabelecimento da relação entre trabalho

e educação, mais especificamente, entre a nova reforma do ensino médio, a crise estrutural e a nova morfologia do trabalho no Brasil.

A preocupação com a qualidade total, a necessidade de flexibilização das funções, o trabalho em equipe (e seus desdobramentos) fazem parte do *modus operandi* da extração da mais-valia e da ampliação do capital em crise. A alienação e estranhamento que delas decorre, apesar de distinta na aparência, atinge a toda a classe trabalhadora de igual maneira. Em síntese, o novo trabalhador deve estar em consonância com a acumulação flexível e, deste modo, deve ter: domínio de vários códigos, preocupação com os custos da produção, conhecimentos genéricos, formação para o saber pensar, preocupação com a qualidade, comportamento adaptativo, conhecimentos vinculados à tecnologia informacional, além de ser criativo, flexível e racional. Ana Teixeira (1998) reforça que “essas novas qualificações poderiam ser organizadas em três grandes grupos: novos conhecimentos práticos e teóricos, capacidade de abstração, decisão e comunicação, e qualidades relativas à responsabilidade, atenção e interesse pelo trabalho” (TEIXEIRA, 1998, p.178). Tais exigências, produto da crise estrutural, estimularam disputas na esfera educacional, amparadas nas teorias do capital humano<sup>3</sup> agora recrudescidas, cuja relação com a Reforma do Ensino Médio pretendemos apontar na pesquisa em desenvolvimento.

---

<sup>3</sup> Surgindo nos Estados Unidos no contexto de criação da disciplina Economia da Educação, na década de 1950, a teoria do capital humano contou com diversos teóricos que buscavam compreender a relação existente entre investimento em capital humano e crescimento econômico, bem como os impactos desse investimento em indivíduos e nações. Considerada um dos maiores fatores de promoção do capital humano, a educação, de acordo com a teoria, torna-se “investimento em habilidades e conhecimentos que aumente rendas futuras” figurando, por isso, como tema em evidência nas pesquisas da área econômica (SCHULTZ, 1962, apud FRIGOTTO, 2010, p. 50). No Brasil a teoria do capital humano ganha força a partir do Golpe Militar de 1964, momento em que se expõe a contradição do período chamado de “milagre brasileiro”: a concomitância de crescimento econômico e concentração de renda. Destacam-se, neste contexto, os estudos de Carlos Langoni que, em um diálogo com Becker, pretendeu reforçar a relação entre salário e investimento em capital humano, sedimentando a ilusão do mérito individual para ascensão social (KUENZER, 1991). Sobre a teoria do capital humano, destacamos os teóricos: Theodore W. Schultz e Gary Becker, responsáveis pelas primeiras formulações da noção de capital humano e seus impactos na economia; Frederick Harbison e Charles A. Myers que apontaram para a conexão entre produto interno bruto e fluxo de matrículas no ensino médio e superior; Gary Backer que destaca a importância das instituições de ensino na qualificação para o mercado de trabalho aliado ao treinamento ofertado pelas empresas.

## Educação, Reforma do Ensino Médio e Novo Perfil do Trabalhador

Em Lukács (2013) a menção direta à educação está presente no capítulo intitulado *A reprodução, da Ontologia (Livro II)*. Apesar de se dedicar brevemente ao assunto (apenas quatro páginas: 176-179), sua contribuição é relevante no sentido de permitir o entendimento da educação enquanto complexo social fundado no trabalho, assumindo com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa<sup>4</sup>. De acordo com o filósofo húngaro a educação, em sentido amplo, faz parte de um processo histórico-social em que a aquisição de novas habilidades, técnicas, instrumentos, etc., acontece por meio da incorporação de conhecimentos já elaborados pelas gerações anteriores. Sua essência reside, portanto, em “influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (LUKÁCS, 2013, p. 178). Trata-se, deste modo, “de uma esfera da vida social, que tem como função principal, a formação omnilateral do ser humano” (SANTOS e SANTOS, 2021, p.13)

Se no entanto, a educação em sentido amplo apresenta-se enquanto complexo universal e que se efetiva de modo espontâneo, garantindo a reprodução do gênero humano, com a complexificação das relações sociais ao longo da história, assentada na sociedade de classes, uma modificação substancial ocorre neste complexo social, uma vez que, como já apontamos, trabalho e educação possuem uma dependência ontológica. Denominaremos esta nova modalidade de educação, consubstanciada na sociedade de classes e garantindo os interesses da classe dominante, como *educação em sentido estrito*, acompanhando as teses do filósofo húngaro. Assim, se no modo de vida primitivo a educação se apresentava em seu sentido amplo, espontâneo e universal, pautada na práxis social e garantindo a transmissão de valores, tradições e conhecimentos coletivos, com a divisão do trabalho “surge a necessidade de regulamentar os atos individuais e tal processo é

---

<sup>4</sup> A autonomia relativa do complexo social da educação decorre do fato deste assumir funções distintas do intercâmbio do ser humano com a natureza.



realizado, como constatamos, basicamente pelos indivíduos mais experientes do grupo” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 87).

De acordo com Mészáros (2008), a educação institucionalizada tem como função, por um lado, fornecer condições técnicas e humanas à expansão do capital, por outro, contribuir para a sedimentação de valores que dificultam a contestação desse modo de vida, na mesma medida em que justificam a perversidade de suas práticas. Por isso, a educação, enquanto parte das manifestações fenomênicas do capitalismo, ainda que reformada, não pode ser emancipadora: “O que precisa ser confrontado é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Deste modo, embora não possamos desarticular educação em sentido amplo da educação em sentido estrito, a distinção entre os termos faz-se necessária para que seja possível notar as particularidades da segunda forma em relação à primeira e, diante disso, demover compreensões otimistas acerca da educação e que contribuem para a defesa de uma educação que possa ser reformada garantindo a formação humana, omnilateral<sup>5</sup>. No mesmo caminho, o entendimento acerca da mais recente reforma do Ensino Médio no Brasil, exige um entendimento desta dupla dimensão da educação, pois permite entendê-la no interior de uma processualidade histórica marcada pelos interesses da classe dominante, ultrapassando, inclusive, os limites da politicidade. Se, por um lado, a educação em sentido amplo, na medida em que é necessária a reprodução do gênero humano, é ineliminável, sua manifestação fenomênica na sociedade de classes, deve ser pensada sob a perspectiva dos interesses envolvidos, das múltiplas determinações que promovem as políticas educacionais por nós analisadas ao longo desta pesquisa.

---

<sup>5</sup> Sobre este ponto *C.f.* MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. 2008

Chamamos de Reforma do Ensino Médio a política governamental educacional instituída pela Lei federal 13.415 de 2017, a partir da conversão da Medida Provisória 746 de 2016 em Lei Federal Ordinária. A medida, primeiro ato do governo de Michel Temer (2016-2019) depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), preconiza modificações significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) e na Lei 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, além de alterar a Consolidação das Leis do Trabalho e instituir a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Com poucos elementos dissonantes em relação à Medida Provisória 746/2016, a Lei 13.415, força mudanças que impactam diretamente a forma de oferta e organização curricular do Ensino Médio, repercutindo na formação da juventude para o trabalho.

Na esteira de medidas conservadoras demandadas por setores empresariais e adotadas pelo então presidente interino Michel Temer, a Medida Provisória 746/2016 tem relação profunda com a Reforma Trabalhista, que flexibiliza a contratação dos trabalhadores, e com a PEC 241/55, que limita os gastos com saúde, assistência social, educação e congela o salário mínimo pelos próximos 20 anos. Esta última, mais que uma medida de austeridade do governo, de acordo com Henrique Pereira Braga e Paulo Nakatani (2016), tem sua raiz na simbiose entre Estado e burguesia nacional e estrangeira intensificada com o recrudescimento do neoliberalismo em decorrência da crise estrutural do capitalismo. Marcelo Lima e Samanta Lopes Maciel (2018), destacam que a vinculação à PEC 241/55 torna a reforma do Ensino Médio ainda mais perversa do que foi a Lei 4.024/1961, a Lei 5.692/1971 e o decreto 2.208/1997.

Com a promessa de que geraria empregos, a reforma trabalhista (Lei 13.467/17 e 13.429/17), que entrou em vigência no mesmo ano em que foi aprovada a reforma do Ensino Médio, caracteriza-se pela criação de uma série de regras que, por um lado, beneficiam a burguesia, por outro, tornam a vida do trabalhador ainda mais precária e frágil. Dentre as principais alterações da reforma está

a flexibilização da utilização do tempo de trabalho, das formas de contratação e de remuneração; a fragilização dos sindicatos e instituições públicas; a individualização dos riscos existentes na vida laboral. Evidenciando os impactos da referida reforma sobre a vida do trabalhador, Celso João Ferretti destaca

[...] as possibilidades abertas para que o negociado por acordos coletivos sobreponha-se ao legislado, para a extensão da jornada de trabalho 12x36 tornar-se extensiva a todas as categorias profissionais, para a contratação sob a forma de trabalho intermitente, para a extensão dos processos de terceirização às atividades-fim da empresa. (FERRETTI, 2018, s.p.)

Sobre a conjunção entre reforma trabalhista, PEC 241/55 e reforma do Ensino Médio, José Dari Krein e Ana Paula Fregnani Colombi (2019) afirmam:

Todas essas reformas estão diretamente ligadas e conformam, conjuntamente, uma mudança no projeto de desenvolvimento em consonância com as diretrizes do capitalismo contemporâneo. Enquanto a restrição dos gastos governamentais impõe cortes sociais, a reforma trabalhista potencializa o ajustamento da força de trabalho às necessidades do empregador, precarizando as relações de trabalho e transferindo para os trabalhadores os riscos implícitos à sua empregabilidade. Por sua vez, a reforma do ensino médio cumpre o papel de voltar essa etapa da educação básica para a formação profissional, por meio do desenvolvimento de competências restritas que atendem às exigências do capital em detrimento da autonomia e capacidade de pensamento crítico. (KREIN & COLOMBI, 2019)

Analisando a Reforma do Ensino Médio, Gaudêncio Frigotto e Marise Nogueira Ramos (2017), Acácia Kuenzer (2017), Dermeval Saviani (2020) apontam para o seu caráter “perversamente autoritário” impulsionado por razões estritamente econômicas e ideológicas. Instrumentalizada, a educação, sobretudo a educação profissional, passa a ser encarada como fator importante para retomada econômica diante da crise estrutural do capitalismo. Neste sentido, segundo Frigotto & Ramos, a formação humana torna-se formação para o trabalho, em sentido estrito, operando-se uma redução da educação à aquisição de

conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. (FRIGOTTO & RAMOS, 2017, p. 358)

Portanto, organizada sob a lógica de competências e habilidades, a reforma atende às mudanças operadas no mundo do trabalho, sob a falsa promessa de empregabilidade cuja responsabilidade é deslocada do Estado para o indivíduo. Nada mais oportuno em um contexto de crise estrutural do capitalismo, reestruturação produtiva e, conseqüente, precarização do trabalho, que um projeto pedagógico “cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada” (KUENZER, 2017, p. 338). Tal desigualdade resulta da demanda também diferenciada por trabalhadores ao longo da cadeia produtiva, que são facilmente atendidas por meio da formação flexível e que possibilita o alcance de altos índices de produtividade e extração de mais-valor absoluto e relativo. Assim, a estratégia de flexibilizar os percursos por meio dos itinerários formativos divididos por área de conhecimento, associada a uma base comum, deixa ainda mais evidente as desigualdades estruturais que marcam a sociabilidade estranhada no modo de vida capitalista.

### **Considerações Finais**

A pesquisa qualitativa apresentada, tendo passado pela fase de análise bibliográfica, permitiu a compreensão das categorias necessárias ao entendimento da Reforma do Ensino Médio a partir das bases materiais que a geraram. Deste modo, notou-se que a crise estrutural do capitalismo, que impulsionou a reestruturação produtiva permanente e uma nova morfologia do trabalho com vistas ao deslocamento das contradições impostas, impactou diretamente a educação dos anos finais da Educação Básica, segmento em constante disputa. A análise destas categorias, possibilita um olhar para o nosso objeto de pesquisa, que ultrapassa os limites da política educacional, inserindo-o em uma processualidade histórico-econômica-social da qual o Brasil é parte, sem reduzir a questão a um governo ou momento histórico específico. A análise documental em curso,

pretende elucidar como a homologação da Lei da Reforma é resultado de interesses do setor privado, bem como se dá sua atuação no processo. Os dados coletados, bem como seus resultados ainda não podem ser apresentados neste momento, tendo em vista que as análises ainda estão em processo.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. O privilégio da servidão. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Introdução. In: MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

BERTOLDO, M. E. L.; GUIMARAES, V. J. B. (Org.); NOMERIANO, A. S. (Org.); SILVA, R.C. (Org.). As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise. 1. ed. MACEIO: Coletivo Veredas, 2017. v. 1. 255 p.

BRAGA, H.; NAKATANI, P. A PEC 55: inconsistência e alternativa. Debates em rede, 21 dez. 2016. Available at: <<http://www.debatesemrede.com.br/materia/2796/a-pec-55-inconsistencia-e-alternativa>>. Access on: Ago.,2021.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 28 Setembro 2021] , pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO; RAMOS, M. N. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES, v. 1, p. 26-47, 2017.

KREIN, José Dari e COLOMBI, Ana Paula Fregnani. A REFORMA TRABALHISTA EM FOCO: DESCONSTRUÇÃO DA PROTEÇÃO SOCIAL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO AUTORITÁRIO\* \* O texto faz parte da pesquisa sobre os impactos da reforma trabalhista, com financiamento do CNPq e do MPT da 15a. . Educação & Sociedade [online]. 2019, v. 40 [Acessado 28 Setembro 2021] , e0223441. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019223441>>.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto da acumulação flexível. Educação & Sociedade (Impresso), v. 38, p. 331-354, 2017.

LESSA, Sérgio. Mundo dos homens: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIMA, Marcelo e MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. Revista Brasileira de Educação [online]. 2018, v. 23 [Acessado 26 Setembro 2021] , e230058. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>>. Epub 08 Out 2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista [online]. 2011, v. 27, n. 2 [Acessado 25 fevereiro 2022] , pp. 73-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005>>. Epub 29 Nov 2011. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200005>.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social, 2. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 2ed. São Paulo: Boitempo: 2019.

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

\_\_\_\_\_. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, José Paulo. Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise retrospectiva da profissão no Brasil. In: Serviço Social e Sociedade. N.50. Ano XVIII. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Escolástica; SANTOS, Pedro. A educação na sociabilidade do capital: a incorporação da lógica do mercado e a negação da formação humana. In: Política Educacional, Estado e Capital. Maceió: Coletivo Veredas, 2021.

SAVIANI, D. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência. ROTEIRO, v. 45, p. 1-18, 2020.

TEIXEIRA, Ana (1998), Trabalho, tecnologia e educação – algumas considerações, Revista Trabalho e Educação, UFMG/NET, Belo Horizonte, 1998.