

**NAS AMARRAS DAS COMPETÊNCIAS: NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

***SOBRE LOS AMARRES DE COMPETENCIAS: NUEVAS DIRECTRICES CURRICULARES
PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA***

***ON THE CHAINS OF COMPETENCES: NEW CURRICULAR GUIDELINES FOR
PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION***



Luís Augusto LOPES¹
e-mail: luisaugusto@ifba.edu.br

Como referenciar este artigo:

LOPES, L. A. Nas amarras das competências: Novas diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024015, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18080>



- | Submetido em: 20/05/2023
- | Revisões requeridas em: 19/07/2023
- | Aprovado em: 19/10/2023
- | Publicado em: 07/02/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Instituto Federal da Bahia (IFBA), Simões Filho – BA – Brasil. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFBA). Doutor em Ciências Sociais (UFBA). Pesquisador associado ao Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades da UFBA (CRH/UFBA).

RESUMO: Este artigo analisa a Resolução CNE/CP nº. 1, de 05 de janeiro de 2021, sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em comparação às normas por ela revogada, a partir de uma análise documental obtida através da codificação eletrônica em software de análise qualitativa, e posterior análise do conteúdo político dos termos utilizados, bem como as relações estabelecidas entre eles. Tomou-se como base a concepção materialista histórico-dialética e os referenciais da pedagogia histórico-crítica, e observou-se uma ênfase ampliada nas competências profissionais. Sustentamos a tese de que a nova normativa está em consonância com vários movimentos do capital visando à manutenção da sua hegemonia, com atenção especial àqueles direcionados a uma captura mais intensa da subjetividade do trabalhador, e para a qual alega-se a necessidade de uma adequação do aparato escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Competências. Diretrizes curriculares. Educação profissional. Neoliberalismo e educação. Novo Ensino Médio.

RESUMEN: Este artículo analiza la Resolución CNE/CP nº 1, del 5 de enero de 2021, sobre las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) en comparación con las normas que derogó, a partir de un análisis documental obtenido mediante codificación electrónica en software de análisis cualitativo, y posterior análisis del contenido político de los términos utilizados, así como de las relaciones establecidas entre ellos. Se tomó como base la concepción materialista histórico-dialéctica y los referentes de la pedagogía histórico-crítica y se observó un énfasis ampliado en las competencias profesionales. Sostenemos la tesis de que las nuevas regulaciones están en consonancia con diversos movimientos del capital destinados a mantener su hegemonía, con especial atención a los dirigidos a una captura más intensa de la subjetividad del trabajador, y para los que se alega la necesidad de una adaptación del aparato escolar.

PALABRAS CLAVE: Competencias. Orientaciones curriculares. Formación profesional. Neoliberalismo y educación. Nueva Escuela Secundaria.

ABSTRACT: This article analyses CNE/CP Resolution No. 1 of January 5, 2021, on the new National Curriculum Guidelines (DCN) for Vocational and Technological Education (EPT) in comparison to the standards it repealed, based on a documentary analysis obtained through electronic coding in qualitative analysis software, and subsequent analysis of the political content of the terms used, as well as the relationships established between them. The historical-dialectical materialist conception and the references of historical-critical pedagogy were taken as a basis and an expanded emphasis on professional competences was observed. We support the thesis that the new regulations are in line with several movements of capital in order to maintain its hegemony, with special attention to those directed at a more intense capture of the worker's subjectivity, and for which the need for an adaptation of the school apparatus is alleged.

KEYWORDS: Competences. Curricular guidelines. Vocational education. Neoliberalism and education. New High School.

Introdução

Coroando o processo de contrarreforma neoliberal do ensino médio, que a despeito de todas as discussões anteriores, tanto no parlamento quanto nas instâncias e fóruns coletivos da educação nacional, foi levada a cabo após o golpe de 2016 sem maiores considerações sobre suas consequências, o ano de 2021 viu nascer outro arremate dentro do desmonte e da privatização da educação brasileira: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EPT trazidas à luz através da Resolução do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº. 1, de 05 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021a).

A fim de entendermos melhor tal processo, este artigo faz uma análise documental da citada Resolução CNE/CP nº. 1 em comparação com as duas resoluções anteriores, a Resolução CNE/CP nº. 3, de 18 de dezembro de 2002 (Brasil, 2002), que versava sobre os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs), e a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012a), voltada para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). O objetivo é entender o sentido dos termos utilizados e sua relação com os movimentos do capital de manutenção da sua hegemonia, com atenção especial àqueles direcionados a uma captura mais intensa da subjetividade do trabalhador, já que atualmente não só aptidões físicas e cognitivas são requeridas dos trabalhadores pelo empresariado, mas também padrões comportamentais e emocionais, que devem ser adquiridos desde o ambiente escolar. A opção pela análise da legislação vigente surge a partir do entendimento de que os textos são fruto de construções políticas, e que os termos utilizados indicam uma orientação muitas vezes implícita pelo que diz ou deixam de dizer (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Após a leitura da normativa citada, elas foram codificadas utilizando o software de análise qualitativa de dados Atlas Ti, versão 8. O referido programa é um dentre os vários modelos existentes para tal tarefa e foi escolhido por ser um dos mais completos, ao lado do NVivo. Tais softwares são utilizados como auxiliares na análise, possibilitando um enriquecimento da investigação.

Posteriormente, em análise fora do programa, verificou-se o contexto de utilização de cada expressão e sua relação com outros termos. Ou seja, foram criadas categorias de análise e, logo após, foram feitas associações e contextualizações. Buscou-se realizar não uma análise do discurso em sentido estrito, mas uma análise do conteúdo político expresso nos termos encontrados, explorando as contradições internas, confrontando as expressões com as outras legislações sobre o tema, observando o uso recorrente que se faz de determinadas palavras, bem

como o contexto de produção das normativas, pois entende-se que há uma relação dialética entre o contexto social e os enunciados construídos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

As categorias e associações evidenciadas se relacionam especialmente com os princípios norteadores dos documentos que orbitam, sobretudo, em torno das competências. Partindo de uma concepção materialista histórico-dialética e tomando como base os referenciais da pedagogia histórico-crítica, sustentamos a tese de que esta nova norma está em consonância com vários movimentos do capital de manutenção da sua hegemonia, com atenção especial àqueles direcionados a uma captura mais intensa da subjetividade do trabalhador, e para a qual alega-se a necessidade de uma adequação do aparato escolar, em especial aquele voltado para a educação profissional, visto serem tais egressos os que terão formação mais direcionada à inserção rápida e direta no mercado de trabalho. Tudo isso ocorre dentro de um quadro de retrocessos de direitos e de recrudescimento do neoliberalismo no país, como será exposto adiante.

Entende-se que um aparato escolar é um sistema educacional institucionalizado que fornece os saberes necessários à força de trabalho empregada na manutenção e expansão do capitalismo, mas também contribui para a internalização de um conjunto de valores que produz consensos, legitima a dominação burguesa vigente e desencoraja alternativas para além do capitalismo (Mészáros, 2008). Embora possua grande importância, dado seu amplo alcance na sociedade e o considerável tempo de vida com ele despendido, é um entre vários aparelhos ideológicos de estado que, mesmo com sua diversidade e contradições, contribui para a manutenção da hegemonia da classe dominante (Althusser, 1980).

O texto é dividido em cinco partes. Depois desta introdução apresenta-se a contrarreforma do ensino médio, a forma como foi conduzida e suas consequências, bem como o processo de construção da nova resolução da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Em seguida, avança-se para uma análise comparativa entre esse documento e as duas legislações por ele revogadas, tomando como eixo do exame o termo mais evidente na sua redação, que são as competências. Analisa-se também a forma como a nova resolução preconiza a construção de um novo trabalhador. Ao fim são apresentadas as considerações finais.

O Novo Ensino Médio, retrocessos na educação pública brasileira e a gestação da nova Resolução

O processo de discussão e criação de novas diretrizes para a educação pública não é algo recente no Brasil. Houve esforços para tal desde a Constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, cuja promulgação ocorre já sob a égide neoliberal e nos marcos da contrarreforma estatal, que criou efeitos deletérios para a consolidação das políticas públicas, dada a sua orientação privatista e gerencialista do aparelho público de Estado (Gonçalves, *et al.* 2022).

Como demonstram os autores, quando as discussões sobre o ensino médio começam a tomar corpo, um conjunto de termos advindos do universo empresarial começa a ser enfatizado nas escolas, como as competências e o empreendedorismo, embasados na Teoria do Capital Humano (TCH) e respaldados por organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Banco Mundial. Ainda segundo eles, com a ascensão dos governos de centro-esquerda no Brasil a partir de 2003, várias dessas políticas foram extintas ou sofreram mudanças.

No entanto, o empresariado, por meio de suas fundações, reteve esse modelo flexível de ensino e passou a trabalhar nos espaços que os acolhiam, como alguns estados brasileiros ou em alguns programas pontuais como os de educação financeira. Gradativamente as mesmas fundações começaram, através do espaço dado a elas pelos governos, a influir na construção das políticas públicas, como foi o caso do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) de 2008 a 2011. Há um alinhamento entre os diversos grupos empresariais e o planejamento educacional do governo de então (Saviani, 2007), a ponto das metas do PDE estarem em consonância com aquelas estabelecidas pelo movimento Todos pela Educação (Martins; Krawczyk, 2018). Tudo isso culmina no primeiro projeto de reforma do ensino médio, apresentado em 2013, e que não foi levado ao plenário da Câmara dos Deputados para votação. Houve intensos debates entre movimentos populares em defesa da educação, associações científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o empresariado e, por fim, um arquivamento da proposta, que vai ser retomada com várias modificações após o golpe parlamentar.

Todavia, nos bastidores, o peso da influência empresarial continuou sendo decisivo. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) era alvo do interesse de diversas associações

empresariais, com destaque maior para a Fundação Lemann, ligada a uma das maiores expressões nacionais da burguesia financeirizada e internacionalizada de que se tem notícias recentes: o prócer Jorge Paulo Lemann. A fundação foi peça chave na articulação dos movimentos Todos Pela Educação e Movimento pela Base, que exerceram grande influência nos órgãos governamentais e nos poderes legais instituídos visando construir um modelo educacional à imagem e semelhança do capital. Tal processo ocorre em meio ao contingenciamento das verbas públicas e pressões dos organismos internacionais para que fundações empresariais se tornassem protagonistas na educação pública em âmbito global. O exemplo maior veio dos Estados Unidos, onde a Fundação Gates, ligada a um dos mandarins do universo das tecnologias de informação, Bill Gates, já havia patrocinado a versão estadunidense da BNCC, denominada *Common Core* (Tarlau; Moeller, 2020).

A Fundação Lemann foi um dos principais atores que deu continuidade aos projetos neoliberais de educação, abandonados pelos governos de centro-esquerda. Posteriormente começaram a se reaproximar do governo com a tática de transformar questões de escolhas políticas em questões meramente técnicas que, supostamente, deveriam estar a cargo de especialistas. A sedução empresarial contou também com a participação de membros do governo em um seminário em 2013, nos Estados Unidos, sobre a educação brasileira. Alguns dos participantes serão justamente aqueles responsáveis pela redação e implementação da contrarreforma do ensino médio, incluindo as novas diretrizes para a EPT, já sob a guarida do governo golpista (Tarlau; Moeller, 2020).

Em síntese, o Novo Ensino Médio (NEM) é uma antiga proposta que remonta aos anos de 1990, e que ao longo da primeira década do século XXI foi debatida e criticada, como é o caso das desgastadas competências e habilidades. Com o argumento de tornar o currículo mais atrativo e flexível, terminou-se, ao fim, ajustando-o aos ditames do mercado e relegando a segundo plano a escola, o professor e sua formação. Ainda que haja o argumento de protagonismo da juventude, o aligeiramento dos currículos e o enfoque em resultados imediatos e visíveis produzem uma fragmentação na formação e uma individualização na construção de percursos formativos que termina por atribuir exclusivamente ao jovem os louros por seu sucesso ou a culpa por seu fracasso. As menções à cidadania, à autonomia, e a outros termos caros a uma visão de emancipação política da classe trabalhadora, não significam que eles assumem um protagonismo, pois são esvaziados, subsumidos e adaptados aos desígnios mercadológicos. Em paralelo, abre-se mais um flanco para a venda de material pedagógico e ferramentas tecnológicas, ao mesmo tempo que possibilita que partes da formação sejam

terceirizadas com outras entidades para complemento da carga horária (Silva, 2018) (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Constrói-se um cenário de uma nova forma de colonialismo para assentar novas subjetividades de uma classe trabalhadora adaptada ao crescente mercado de trabalho informal e, porque não dizer, regido pelas plataformas digitais de trabalho e crescente exploração dentro do atual momento histórico do capitalismo periférico brasileiro (Silva, 2019).

Dentro desse contexto, em 19 de maio de 2020, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº. 7/2020 (Brasil, 2020a), sobre as novas diretrizes para a EPT. Cabe observar que a comissão responsável teve a participação de um fundador de um grupo empresarial de educação, o diretor da área educacional da Confederação Nacional da Indústria (CNI), e uma ex-diretora da Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino (COFENEN), dentre outros participantes. Do total de seis membros, cinco foram nomeados pelo então Ministro da Educação, Mendonça Filho, em julho de 2016, que também tinha como prioridade a contrarreforma do ensino médio (Aquino, 2016). Michel Temer era presidente interino do país, e sua posse como presidente efetivo só ocorreu cerca de 45 dias depois deste evento. Como adendo, sabe-se que a controversa Contrarreforma do Ensino Médio foi instituída por Medida Provisória em setembro de 2016 (Brasil, 2016), atropelando, assim, toda os debates ocorridos anteriormente, e transformada em lei cinco meses após (Brasil, 2017).

Dez dias depois da aprovação das diretrizes, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Rio Grande do Norte (Senai/RN) emitiu uma nota elogiando o parecer (CNE, 2020), destacando a atuação do seu presidente e a maior aproximação entre o setor produtivo e a escola agora proporcionada, bem como a flexibilidade curricular permitida. Cabe observar que o Conselho Pleno do CNE só publicou a aprovação do parecer no Diário Oficial da União (DOU) em julho daquele ano, ou seja, quase dois meses depois (Brasil, 2020b), e este teve que ser revisto por questões ligadas à redação. O novo Parecer, sob o número 17/2020 (Brasil, 2020c), só teve sua aprovação publicada no final de novembro daquele ano (Brasil, 2020d), ou seja, a nota do braço potiguar do Senai aponta a fina sintonia que existe entre o empresariado e o projeto de educação que eles têm levado à cabo no país, pois tudo leva a crer que o Senai já estava se preparando para as mudanças no mínimo seis meses antes.

Circulando pelas entranhas da burocracia estatal numa rapidez pouco usual, o novo parecer foi homologado no primeiro dia útil de 2021 (Brasil, 2021b), e dois dias após as diretrizes já tinham sido publicadas (Brasil, 2021a).

Comparativo das Resoluções. O novo/velho eixo das competências para modelar os trabalhadores

A nova resolução revoga duas outras, a nº. 3, de 18 de dezembro de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu as DCN dos CST, e a nº. 6, de 20 de setembro de 2012 (Brasil, 2012a), que versava sobre a EPTNM. No primeiro caso, sua publicação ocorre durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando o Ministro da Educação era Paulo Renato Souza e a privatização nada sutil do ensino superior começou a crescer exponencialmente. Dado o modismo pedagógico de então, seu eixo central são as competências profissionais, citadas quatorze vezes no documento. A educação deveria almejar a aquisição dessas competências, que também deveria ser a base de construção do currículo e um parâmetro para certificação de conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar. Tudo isso envolto nos termos fetichizados do empreendedorismo, flexibilidade, atitudes, valores, interdisciplinaridade, inovação (uma menção cada) ou gestão (duas menções), que constituem a constelação em torno da qual as competências profissionais vão ser operacionalizadas.

Quando o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu a presidência em 2003, essa equipe ministerial foi deslocada para outros estados e lá vai dar continuidade aos seus projetos com o apoio do capital privado, retornando quando o golpe parlamentar em cumplicidade com o judiciário é efetivado a partir de 2016. Esse fato se traduz numa diferença na forma como a resolução nº. 6 é construída e nos termos que aí encontramos. No ano de 2012, quando ela é publicada, a presidência era ocupada por Dilma Rousseff e Aloízio Mercadante estava no Ministério da Educação (MEC). O extenso Parecer CNE/CEB nº. 11/2012 (Brasil, 2012b), que deu subsídios para essa Resolução, adotava um caráter de emancipação política da classe trabalhadora e apontava para uma visão de sociedade democrática e igualitária. Por outro lado, houve a manutenção de termos afeitos à pedagogia das competências, numa clara disputa política (Ciavatta; Ramos, 2012), (Ramos, 2016).

Para melhor ilustração, a tabela abaixo apresenta os termos encontrados na nova Resolução em comparação com os mesmos termos usados nas resoluções que ela revogou. Essa codificação foi feita através do software Atlas Ti, versão 8, e ao longo do texto são apresentadas as conexões entre os termos e o contexto onde estão inseridos.

Tabela 1 – Especificação e quantitativo de termos encontrados na análise das resoluções

Termos encontrados	<i>Resolução CNE-CP n.º. 01 de 05-01-2021</i>	<i>Resolução n.º. 6 de 20-09-2012</i>	<i>Resolução n.º. 3 de 18-12-2002</i>	<i>Totais</i>
Arranjos socioprodutivos/e culturais	0	2	0	2
atitude	5	0	1	6
Centrados/as no estudante	2	0	0	2
Competência/as e saber/es profissionais	0	1	0	1
Competência/as pessoal/is profissional/is	0	1	0	1
Competência/competências	16	1	1	18
Competências profissionais	23	4	14	41
Criatividade	1	0	0	1
Desafio/desafios	4	2	0	6
EAD/Educação a distância	15	2	0	17
Emoções	5	0	0	5
Empreendedorismo	2	1	1	4
empregabilidade	1	0	0	1
Empresas	1	2	0	3
Estratégia/as	9	1	0	10
Flexibilização/flexibilidade, etc.	6	2	1	9
Gestão	3	4	2	9
Habilidade/es	7	3	1	11
Inovador/Inovação	5	1	1	7
Instrutor/es	7	0	0	7
Interdisciplinaridade	4	3	1	8
Itinerários formativos	10	14	0	24
Mercado de trabalho	3	0	1	4
Mundo do trabalho	15	6	2	23
Originalidade	1	0	0	1
Professor/es	6	4	0	10
Protagonismo	1	0	0	1
Setor Produtivo	9	1	0	10
Socioemocionais	3	0	0	3
Valor/Valores	7	2	1	10
Totais	171	57	27	255

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados colhidos no software Atlas Ti versão 8.

Percebe-se nas expressões utilizadas que a educação profissional deveria se apoiar no trabalho enquanto um princípio educativo, numa construção que remete à coletividade e aos

aspectos político, econômico e social das diversas comunidades. As competências aparecem sete vezes no texto, mas associadas à questão profissional (quatro vezes), ao saber profissional (uma vez) e à questão pessoal (uma vez), e de forma isolada (uma vez). Todavia, houve a preocupação de permeá-las com outros termos, como a cidadania e as demandas sociais, econômicas e ambientais. De igual modo, a questão tecnológica é vinculada à cultura, ao contexto sócio-histórico e aos arranjos socioprodutivos. A construção do currículo deve ser feita em diálogo com valores éticos, estéticos e políticos, objetivando uma sociedade democrática. Para contrabalancear a única menção ao empreendedorismo coloca-se o cooperativismo, e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) também deveria ser construído de forma coletiva entre diversos atores com representação nacional.

Constata-se que os itinerários formativos aparecem quatorze vezes no texto, mas o entendimento aqui é sobre a organização das etapas da educação profissional dentro dos diversos eixos tecnológicos em torno do qual são estruturados os cursos, expressos no CNCT. Objetivava-se a construção de itinerários variáveis dentro de um determinado eixo tecnológico, de acordo com as possibilidades da instituição de ensino, dos fundamentos científicos e tecnológicos do eixo, bem como sua articulação com o mundo do trabalho. Não há menção ao ensino centrado no estudante, à criatividade, às emoções e à empregabilidade.

Mas essas duas normas foram revogadas pela nova Resolução CNE/CP nº. 1. Uma leitura mais superficial leva a crer que as mudanças não foram tão significativas, já que termos caros a uma visão de emancipação política da classe trabalhadora foram mantidos, como, por exemplo, o trabalho enquanto princípio educativo, o respeito e acolhimento à diversidade étnico-racial, de gênero e cultural, bem como às pessoas em situação de privação de liberdade ou com necessidades especiais. E isso não está só na aparência. Vários trechos da antiga Resolução de 2012 são iguais, em especial aqueles que tratam de termos conceituais e de princípios. No entanto, é possível perceber que tais expressões são apenas uma digressão para o cerne do texto: uma atualização da TCH que toma como ponto central para a construção curricular a flexibilidade, paradigma central do capitalismo financeirizado, da produção toyotista e das novas formas de trabalho precário das plataformas digitais.

O termo chave encontrado são as competências profissionais, citadas 23 vezes, ao lado das competências, sem associação com outra palavra, que aparece 16 vezes. Percebe-se uma transposição dos termos encontrados na Resolução nº. 3 de 18 de dezembro de 2002, que versava sobre os CST, onde a expressão aparece quatorze vezes. É o resgate do discurso empoeirado das competências da década de 1990, já amplamente criticado no meio acadêmico

(Silva, 2018). Todavia, são esses ideólogos do período em questão, que após serem preteridos das instâncias deliberativas federais no início dos anos 2000, retornam com o golpe de 2016 para tentar dar continuidade ao seu projeto. E pelo visto nem o eixo condutor de seus discursos mudou. As competências profissionais são assim definidas no § 3º do Artigo 7º:

A capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho. (Brasil, 2021a, p. 20)

Não havia a preocupação de defini-las em 2012, pois elas não eram o eixo condutor da normativa para a Educação Profissional. Porém, agora, a definição inicia-se mostrando seu vínculo com a TCH. Trata-se de uma capacidade pessoal, ou seja, bem cara ao individualismo presente na ideologia do Capital Humano, que enxergava educandos como consumidores atomizados de produtos educacionais que iriam potencializar sua visibilidade na competição por melhores postos de trabalho, recebendo assim a devida recompensa pelo investimento feito naquele produto. Por outro lado, tal indivíduo executa um ato que estaria próximo a uma performance, no sentido de desempenho de um papel, pois os verbos que definem as competências, mobilizar, articular e integrar, dizem respeito a um exercício mental e são visibilizadas através de ações que darão resposta aos desafios.

Muito embora aponte-se que tais desafios estão presentes no mundo do trabalho, esta esfera refere-se às lutas da classe trabalhadora por dignidade e melhores condições de vida, que são construídas historicamente e permeadas por contradições. Isso pressupõe construções coletivas e luta política constante. É algo muito diferente de uma performance individual que trará soluções momentâneas a problemas pontuais.

A bem da verdade, o mundo do trabalho aqui, bem como a consciência crítica, funciona como uma forma de ocultar as empresas e a burguesia que as comanda. Isso pode ser observado pelo que esse tipo de exercício mental exige para resolver os chamados desafios. São conhecimentos e habilidades aprendidos ao longo da carreira escolar e da vida, mas o que é mais assustador é que o âmago do indivíduo deve entrar em jogo: atitudes, valores e emoções. E tudo isso não deve fazer parte da intimidade do indivíduo. Deve haver uma explícita intencionalidade de manifestá-la na forma de resolução de problemas. Outro aporte da influência do universo empresarial sobre a educação da classe trabalhadora encontra-se no § 1º do Inciso 1º do Artigo 15º. Diz aí que “os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático” (Brasil, 2021a, p. 20). Não há uma explicação sobre o que o termo

tático significa neste contexto, mas ele tem um sentido de ordem, e uma relação com arranjos de tropas no meio militar. Como vários termos da gestão empresarial provêm deste meio, há margens para se pensar nas competências também como o desenvolvimento de uma predisposição às batalhas da concorrência intercapitalista, que serão assumidas de igual modo pelos trabalhadores.

E assim segue um jogo de palavras que torce alguns sentidos e usa algumas expressões politicamente consagradas para introduzir outros termos mais afeitos à flexibilização do currículo. No Inciso IV do Artigo 3º, que trata dos princípios da EPT, o trabalho continua sendo um princípio educativo, mas se na resolução revogada ele deveria se integrar com a cultura, a tecnologia e a ciência para a construção de uma proposta político-pedagógica, agora ele visa a organização curricular que vai construir as competências profissionais. Outro exemplo são as pessoas em condição de acolhimento, internação ou privadas de liberdade que antes deveriam ser reconhecidas em sua diversidade, e ter cursos desenvolvidos para atender suas especificidades, mas que agora devem ser acolhidas para que possam desenvolver as competências profissionais.

Em outros casos tudo se resumiu às competências profissionais. Como exemplo, em 2012 a identidade dos concluintes deveria atentar para “conhecimentos, competências e saberes profissionais” (Brasil, 2012b, p. 59). No Inciso XVI do Artigo 3º da Resolução de 2021, que trata do mesmo tema, desaparecem os conhecimentos e os saberes, e restam somente as competências profissionais. Já no Inciso V do Artigo 24, encontramos que, nos planos de cursos, o perfil profissional deve explicitar as competências profissionais que o concluinte terá adquirido, juntamente com os saberes que as compõem. De igual modo, o Inciso VI do Artigo 25 diz que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) devem conter critérios para reconhecimento de competências profissionais anteriores, algo que não havia antes.

Mas há outras sutilezas. Na Resolução de 2012 a formação docente deveria ser realizada em cursos de graduação. Agora, aos professores foram agregados os instrutores (sete menções), e os tutores saltam de uma menção para duas, sempre relacionados à Educação a Distância. Mas segundo o Artigo 58 da Resolução de 2021, os instrutores de nível médio e superior poderão atuar em cursos de qualificação profissional ou como auxiliares de docentes em cursos técnicos, sendo que sua definição está relacionada às competências técnicas e tecnológicas adquiridas. Adiante, quando trata da formação docente, abre-se a possibilidade para que profissionais com ‘notório saber’ possam ter suas competências profissionais reconhecidas e, com isso, passem a atuar como docentes. Tem-se um claro processo de desqualificação do trabalho docente, já que

mesmo graduado ele pode ser denominado de instrutor, e outro, que através do chamado ‘notório saber’, pode ser elevado à categoria de professor. É mais um aspecto da flexibilização que caracteriza o conjunto das legislações que pautam a contrarreforma do ensino médio, dando margens para que tutores e instrutores assumam funções docentes recebendo uma remuneração menor pelo seu trabalho. Outrossim, como visto no Inciso III do § 2º do Artigo 53, o reconhecimento de competências de docentes com o mínimo de cinco anos de exercício na EPT sendo equiparado a um curso de Licenciatura, pode significar mais um desestímulo ao ingresso nesta modalidade de curso nas Universidades.

Quando analisadas as demais menções às competências (dezesseis), outras tramas flexíveis surgem. Os itinerários formativos passam também ao encargo do estudante, que pode montar seu próprio quebra-cabeças de cursos isolados e certificações de competências durante toda a sua vida escolar. Isso não seria um problema por esta nova ótica, pois no Artigo 7º pode-se inferir que o objetivo de todo o sistema escolar é o desenvolvimento de competências:

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável (Brasil, 2021a, p. 20).

Tudo converge para as onipresentes competências que poderão ser exercidas tanto no fazer do trabalhador, quanto em aspectos sociais, como a cidadania e as questões ambientais. Diante deste quadro é possível constatar como a escola continua sendo necessária à reprodução da força de trabalho, não só pelas aptidões necessárias para atuação no processo produtivo, mas também pela introdução de padrões comportamentais e de submissão à ideologia burguesa dominante (Althusser, 1980). Por outro lado, tal processo não ocorre sem contestações, pois as contradições existentes na sociedade também se fazem refletir neste espaço, visto que tal ideologia precisa assumir uma nova reelaboração a depender dos espaços onde ela será difundida, como é o caso do ambiente escolar e os currículos que aí são adotados. Busca-se uma produção de consensos que visem garantir o controle social (Apple, 2001, 2008). Depreende-se que tal reelaboração ideológica, expressa na articulação política e construção das diretrizes para a EPT, objetiva a manutenção da hegemonia entendida como “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos.” (Apple, 2008, p. 39).

Porém, se historicamente o domínio do capital e as lutas da classe trabalhadora por uma educação que leve ao questionamento das estruturas existentes são uma constante, qual elemento novo temos diante dessa mudança nas diretrizes? Por um lado, são notórias as reestruturações produtivas com o deslocamento de fábricas, terceirizações, mudanças na legislação trabalhista e outros fatores associados à ascensão neoliberal e à organização toyotista da produção e do trabalho, além do crescente desemprego estrutural e tecnológico. Mas, por outro lado, o que se vê na construção dessa nova resolução é a força normativa que aparece a partir da concepção de um novo trabalhador. São as emoções e um tipo específico de comportamento que se é exigido desde o ambiente escolar. É o consenso burguês a partir da ideologia neoliberal que agora visa construir identidades, valores, vivências e sentidos para o conjunto da classe trabalhadora em torno de concepções como empreendedorismo, inovação, flexibilidade etc., pautados num individualismo que esfacela concepções coletivas de sociedade e resistências ao avanço burguês. Em mais uma camada de compreensão, mascara a real situação do mundo do trabalho, onde a precarização torna-se a tônica e para o qual as lutas são necessárias para tentar deter seu avanço. Na essência, o que se quer são trabalhadores dóceis, mal remunerados, flexíveis, que não questionem e que reproduzam os ideais da burguesia como se fossem próprios da classe trabalhadora.

Modelando o novo trabalhador

É dentro desta conjuntura que as competências tecem outra articulação insidiosa na nova resolução. Dentro do espírito proclamando pela nova BNCC, os cursos da EPTNM, nas formas integrada e concomitante, devem também fomentar a formação de competências socioemocionais, assim definidas no § 2º do Inciso 10 do Artigo 20:

As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral (Brasil, 2021a, p. 21).

A definição do termo começa com o uso de uma palavra igualmente originária do meio militar e empresarial: estratégia, uma atividade mais afeita aos generais que traçavam caminhos ou formas de vencer uma batalha ou uma guerra. Para tal, o indivíduo deve deixar sobressair algumas características muito próximas ao léxico que se encontra na fronteira entre a chamada

Psicologia Positiva, a autoajuda e os treinamentos dados por *coachings*: autoconhecimento, comunicação efetiva, relacionamento interpessoal, assertividade, regulação emocional e resolução de problemas. São as chamadas *soft skills* ou habilidades comportamentais que os grandes conglomerados requerem na seleção dos seus trabalhadores e exigem para a manutenção do seu emprego. Mesmo a forma de vincular tais atributos se relaciona com uma nomenclatura muito utilizada nas platitudes empresariais: otimizar, ou seja, dar o melhor rendimento possível.

Se a nova resolução for analisada a partir de tais expressões, tem-se a impressão de que, além da enfadonha Pedagogia das Competências, outra fonte de inspiração foi algum manual de gestão de recursos humanos empresarial, ou para ficar mais conectado com a verbosidade do capital, gestão de pessoas ou gestão de colaboradores. Desde a escola o estudante já deve incorporar um conjunto de comportamentos que supostamente serão valorizados quando ele for vender sua força de trabalho. Não por acaso, a EPTNM deve proporcionar aos educandos fundamentos sobre a “gestão de pessoas”. Ele também deve desenvolver habilidades, atitudes, valores e emoções, que são citados em conjunto cinco vezes no documento. As respostas aos desafios devem ser originais e criativas. Estes, por sua vez, encontram-se dispersos no “mundo do trabalho”, na “vida cidadã e profissional”, no “desenvolvimento da aprendizagem permanente” e diariamente “na vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador” (Brasil, 2021a, p. 20-23). Avançando para a educação tecnológica de graduação e pós-graduação, supõe-se que os estudantes estarão mais preparados para tal, pois irão aprender sobre a ‘gestão estratégica de processos’.

De igual modo, a escola deve estar atenta para incentivar a “inovação em todas as suas vertentes” (Brasil, 2021a, p. 20), visto que estará atrelada ao desenvolvimento de sua “capacidade empreendedora”. Dado que a educação deve ser centrada no estudante, ele deverá ser o protagonista da aclamada inovação. Sem olvidar que inovadoras devem ser as metodologias educacionais utilizadas pela escola, e a inovação deve fazer parte do currículo que, obviamente, dentro deste universo, deve ser flexível e interdisciplinar, pois essa mixórdia é garantia do Santo Graal da empregabilidade.

Como flexível (e precário) é o mundo do trabalho, a escola que vai modelar o trabalhador conformado à esta situação segue o mesmo caminho. Além das estratégias para as competências socioemocionais, são necessárias estratégias para se ensinar, para aprender, para flexibilizar e promover a interdisciplinaridade e a contextualização, estratégias entre os ofertantes da educação profissional para promover a empregabilidade e estratégias para se

operacionalizar o currículo tanto presencialmente quanto à distância. Por sua vez, essa modalidade de educação é mencionada quinze vezes na resolução e encontra-se aí a forma com que a nova educação profissional fragmentada, fragilizada, operacional e individualizada, pode se expandir, contando com o suporte de vários instrutores que, muito provavelmente, terão vínculos precários de trabalho e formação deficiente.

Obviamente ficaria muito explícito dizer que tudo isso objetiva atender aos interesses do capital ou à sua manifestação fenomênica, que são as empresas. Por isso mesmo elas só são mencionadas uma única vez, quando diz no Inciso VI do Artigo 8º que, no planejamento e organização dos cursos, deve haver uma aproximação entre as empresas e a instituição de ensino. Note-se que essa relação é estabelecida a partir da escola, quando da construção do seu currículo, como se grande parte da construção da nova resolução não tivesse sido obra delas e de seus intelectuais orgânicos. Para dissimular essa ingerência direta do capital, utiliza-se um eufemismo: setor produtivo (nove menções), que na resolução de 2012 era citado apenas uma vez, mas agora forja-se uma relação e uma pressão mais explícitas. O Inciso I do Artigo 3º cita como primeiro princípio da EPT a “articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao preparo para o exercício das profissões operacionais técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes” (Brasil, 2021a, p. 19). Em outras palavras, embora se diga que o protagonismo é do estudante que supostamente é livre para construir seu itinerário formativo, a palavra final é do capital, pois é ele que acolherá, ou não, esse egresso no mercado de trabalho. De igual modo a tecnologia não é fruto do trabalho humano e nem se vislumbra sua aplicação para a melhoria da qualidade de vida dos povos. No Inciso VII do mesmo artigo ela deve ser utilizada “para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo” (Brasil, 2021a, p. 19). Segue-se que é ele um dos principais atores que pautam a construção do Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), que se articula com o CNCT e serve como referência para a elaboração e alteração dos currículos escolares.

No jogo de espelhos que a nova resolução realiza, há uma confusão entre os termos mercado de trabalho (três menções) e mundo do trabalho (quinze menções). Na resolução anterior, não existia a primeira expressão, e a segunda era citada apenas seis vezes. Agora, a partir do § 2º dos Artigos 12 e 15 e do Inciso II do Artigo 24 entende-se que o mercado é o ente que explicita as necessidades de profissionalização e reconhece as possíveis saídas intermediárias dos cursos, denominadas de qualificação profissional, e que vão ser expressas no CBO. Chega a ser irônico que no Artigo 29, as mesmas qualificações profissionais que vão

pautar o currículo dos Cursos Superiores de Tecnologia não se originam no mercado de trabalho, mas no mundo do trabalho. Semelhantemente, no § 2º do Artigo 49, os diplomas emitidos por tais cursos de qualificação habilitam seus portadores a exercerem suas profissões no mundo do trabalho. Ou seja, o mercado requer determinadas qualificações, mas quem vai absorver não é ele, é o mundo do trabalho.

Este, por sua vez, não é associado à classe trabalhadora e nem aos seus representantes, seja na figura dos sindicatos ou dos movimentos sociais, nem tampouco às suas lutas, já que nenhum dos três termos é citado na norma. Em alguns momentos, como diz o § 4º do Artigo 7º, o Conselho Nacional de Educação (CNE) pode chamar vários representantes da sociedade para definição dos eixos tecnológicos dentre os quais se incluem “segmentos representativos da sociedade e do mundo do trabalho” (Brasil, 2021a, p. 20). Esse mundo pouco explicitado pode também ter suas demandas atendidas no planejamento dos cursos.

Quando buscadas as associações feitas ao mundo do trabalho, observa-se que (1) a aproximação com as empresas objetiva criar um aprendizado a ele associado, (2) que a formação inicial e continuada deve treinar os trabalhadores em práticas instrumentais também a ele ligados, (3) que as habilidades comportamentais também se associam à cidadania no mundo do trabalho, (4) que ele se articula com o setor produtivo e as tecnologias para a definição de demandas de profissionalização e de construção dos já citados itinerários, (5) que ele é o espaço de aplicação dos frutos da chamada inovação e (6) que também é denominado parceiro para programas de estágio. Similarmente, um dos balizadores da formação docente é que os saberes ministrados estejam associados ao mundo do trabalho.

O que se depreende é que na resolução trata-se de um termo suficientemente versátil para indicar uma possibilidade de aproximação com setores críticos a esta normativa, assim como mascarar outras expressões que, se utilizadas, poderiam causar uma maior indignação ou questionamento. Mas quando comparado ao mercado de trabalho, há uma diferença marcante. Este é ativo, a ponto de explicitar seus desejos e ter suas demandas atendidas pelo sistema escolar. Já o outro é passivo. É mostrado sempre associado às empresas, às práticas instrumentais, à tecnologia, à inovação, aos estágios e à formação docente, e suas demandas são de qualificação, onde entra sempre associado a algum outro ator de maior relevância. Toda essa construção é visceralmente ligada à ideologia da classe dominante em sua fase neoliberal.

Percebe-se uma saturação da hegemonia burguesa que chega a permear até o senso comum, sendo incorporada à experiência das pessoas. As expressões utilizadas na nova resolução não são alheias ao que outros aparatos privados de hegemonia divulgam, mas agora

são formalmente incorporados a este outro aparato de grande importância, que é o sistema escolar. Forma-se então um conjunto que divulga, afirma e enaltece todo o cipoal de valores caros à burguesia e que gradativamente passam a fazer parte do senso comum da classe trabalhadora (Apple, 2001, 2008).

Ao lado da subordinação econômica a que os indivíduos são submetidos, constrói-se uma subordinação psíquica e social, pois a empresa passa a ser um espaço de pertencimento e convivência, o que pressupõe a construção de uma identidade. Nas entrelinhas, eles devem ver-se como um capital em busca de valorização e que seja rentável, caso contrário o destino é a demissão. Diferente do taylorismo, que visava controlar corpos para torná-los produtivos, o que se requer agora é um envolvimento contínuo de todas as energias físicas e psíquicas, um constante apelo ao desejo, uma disposição permanente que não reconhece fronteiras temporais e espaciais para se criar uma nova força produtiva. Trabalha-se todo tempo em todo lugar, e isto não é visto como uma forma de violência psíquica, pois introjetou-se a ideia de que grandes esforços resultarão em reconhecimento e sucesso (Gaulejac, 2007).

Em outra perspectiva, constata-se um processo de reavivamento da chama do individualismo, em que o trabalho passa a se relacionar cada vez mais com projetos pessoais, criatividade e o indefectível empreendedorismo, e a educação se associa às competências e talentos desenvolvidos individualmente. Estes e vários outros aspectos da existência, como a saúde, o amor, a identidade e o progresso sofrem uma mutação que obscurece o social e o político em detrimento do fator psicológico, quase sempre associado a uma noção de felicidade apresentada como uma forma contínua de autoaperfeiçoamento. Modela-se um novo padrão de subjetividade, no qual termos como autogestão, autonomia, inteligência emocional, autocontrole, criatividade etc. são lançados no centro do palco. Diante deste quadro, a educação é convocada novamente para forjar indivíduos resignados à sua subalternidade. Trata-se de obliterar o pensamento crítico, o raciocínio, as habilidades manuais e a busca do conhecimento em favor do desenvolvimento emocional, em que as capacidades gerenciais tem um papel central, e o estado emocional tem um peso maior do que a capacidade intelectual (Cabanis; Illouz, 2002).

Considerações finais

Ao longo do texto, pudemos observar que a burguesia travou outro embate contra a classe trabalhadora, procurando definir com mais clareza que tipo de educação profissional ela almeja para a parcela explorada da sociedade. Com o neoliberalismo, as contradições intrínsecas ao funcionamento da máquina capitalista se acentuaram, mas o ímpeto mortal de aumentar a acumulação e perpetuar sua hegemonia não se arrefeceu, a despeito das crises cíclicas e destrutivas que todo esse processo causa. Pelo exposto, observa-se aumento da sofisticação dos processos de controle da força de trabalho. O que se requer é uma subjetividade completamente abduzida por um individualismo doentio e psicótico, expresso na forma de empresas, com todo o léxico, identidades, valores e sensibilidades que ela representa, em especial a meritocracia e a competição. Almeja-se uma disposição feliz e constante que funcione diuturnamente e obscureça a crítica, o questionamento e qualquer construção coletiva que permita aos indivíduos enxergarem sua humanidade e espaço para lutas.

É por este andamento que vemos como essas novas diretrizes encontram-se em sintonia com os atuais movimentos do capital de manutenção da sua hegemonia, com atenção especial àqueles direcionados a uma captura mais intensa da subjetividade do trabalhador, e para a qual alega-se a necessidade de uma adequação do aparato escolar, em especial aquele voltado para a educação profissional, visto serem tais egressos os que terão formação mais direcionada à inserção rápida e direta no mercado de trabalho. O processo deve se iniciar na escola, almejando organizar as vivências e produzir significados que serão traduzidos em ações que vão colonizar o imaginário da classe trabalhadora desde sua formação. Contudo, não houve nem originalidade na proposta, já que a desgastada pedagogia das competências aparenta ter sido mesclada a algum manual de gestão empresarial para a produção da nova resolução.

Assim, este modelo de educando e trabalhador ideal encontra-se suspenso no ar, pois os processos históricos e culturais que nos conduziram à nossa atual situação não formam um eixo central para se refletir sobre o passado e projetar coletivamente um futuro. O passado escravocrata, as desigualdades sociais, de classe, gênero e raça que constituíram esse país continuam presentes, além das crescentes mutações no mundo do trabalho, e é sobre estas bases, associadas à luta política constante, que outra formação para a classe trabalhadora deverá ser construída.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Y. **Ministro da Educação dá posse a integrantes do CNE**. UOL, São Paulo, jul. 2016. Seção Educação. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/11/ministro-da-educacao-da-posse-a-integrantes-do-cne.htm>. Acesso em 20 fev.2022.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

APPLE, M.W. Reprodução, contestação e currículo. *In*: APPLE, M.W. **Educação e Poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 19-23. 6 jan. 2021a.

BRASIL. Portaria 1.097 de 31 de dezembro de 2020. Homologa o Parecer CNE/CP nº 17/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que reexamina o Parecer CNE/CP nº 7/2020, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 45, 04 jan. 2021b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Súmula de Pareceres. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 68. 23 nov. 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 17/2020**. Reanálise do Parecer CNE/CP nº 7, de 19 de maio de 2020, que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 10 nov. 2020c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-ppc017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Súmula de Pareceres. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 80, 15 jul.2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 07/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF, 19 maio 2020a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-ppc007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 fev. 2022.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 17 fev.2017

BRASIL. Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 184-A, p.1-2. 23 set.2016

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. Resolução nº 06 de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 184, p.22-24, 21 set. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=17576>. Acesso em 05 jan. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº3 de 18 de dezembro de 2002**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_resol3.pdf. Acesso em 16 mar. 2022.

CABANAS, E.; ILLOUZ, E. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 17, n. 49, p. 11–37, abr. 2012.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GONÇALVES, J. C. *et al.* Quando tudo começa...ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio. In: KRAWCZYK, N.; ZAN, D. (org.). **A Reforma do Ensino Médio em São Paulo**: a continuidade do projeto neoliberal. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei No 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, p. e222442, 2020

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4, 1 jun. 2018.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Ampliada. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

RAMOS, M. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a Educação Profissional. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 23, dez. 2016

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 02, p. 427–446, dez. 2005.

SILVA, M. L. A base do golpe: a nova colonização pela captura da subjetividade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 74, 16 set. 2019

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 34, n. 0, 22 out. 2018.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 553–603, ago. 2020.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: O trabalho não passou pelo comitê de ética por não envolver pesquisa com seres humanos.

Disponibilidade de dados e material: Dados e materiais estarão disponíveis mediante solicitação.

Contribuições dos autores: Elaboração do escopo do artigo, pesquisa e produção dele.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

