

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

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

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



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

Cómo hacer referencia a este artículo:

LOPES, L. A. Sobre los amarres de competencias: Nuevas directrices curriculares para la educación profesional y 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>



| **Enviado en:** 20/05/2023
| **Revisiones requeridas el:** 19/07/2023
| **Aprobado el:** 19/10/2023
| **Publicado el:** 07/02/2024

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

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

¹ Instituto Federal de Bahia (IFBA), Simões Filho – BA – Brasil. Maestra de Enseño Básico, Técnico y Tecnológico (IFBA). Doctor en Ciencias Sociales (UFBA). Investigador Asociado del Centro de Estudios e Investigaciones en Humanidades de la UFBA (CRH/UFBA).

RESUMEN: Este artículo analiza la Resolución CNE/CP n° 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. Directrices curriculares. Educación profesional. Neoliberalismo y educación. Nueva Escuela Secundaria.

RESUMO: Este artigo analisa a Resolução CNE/CP n.º 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.

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.

Introducción

Coronando el proceso de contrarreforma neoliberal de la educación secundaria, que a pesar de todas las discusiones previas tanto en el parlamento como en las instancias y foros colectivos de la educación nacional se llevó a cabo después del golpe de Estado de 2016 sin mayor consideración de sus consecuencias, el año 2021 vio nacer otra finalidad dentro del desmantelamiento y privatización de la educación brasileña: las nuevas Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la EPT sacado a la luz a través de la Resolución del Consejo Plenario del Consejo Nacional de Educación, CNE/CP n.º 1, de 5 de enero de 2021 (Brasil, 2021a).

Con el fin de comprender mejor este proceso, este artículo realiza un análisis documental de la mencionada Resolución CNE/CP n.º 1 en comparación con las dos resoluciones anteriores, la Resolución CNE/CP N.º 3, del 18 de diciembre de 2002 (Brasil, 2002), que trataba de los Cursos Superiores de Tecnología (CST), y la Resolución de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación CNE/CEB n.º 6, de 20 de septiembre de 2012 (Brasil, 2012a), centrado en la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio (EPTNM). El objetivo es comprender el significado de los términos utilizados y su relación con los movimientos del capital para mantener su hegemonía, con especial atención a aquellos dirigidos a una captación más intensa de la subjetividad del trabajador, ya que actualmente no solo se exigen a los trabajadores aptitudes físicas y cognitivas por parte de la comunidad empresarial, sino también patrones conductuales y emocionales. que deben ser adquiridos desde el entorno escolar. La opción por el análisis de la legislación vigente surge de la comprensión de que los textos son el resultado de construcciones políticas, y que los términos utilizados indican una orientación que muchas veces está implícita en lo que dicen o no dicen (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Después de leer la normativa antes mencionada, se codificaron utilizando el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti, versión 8. Este programa es uno de los varios modelos existentes para tal tarea y fue elegido porque es uno de los más completos junto a NVivo. Este software se utiliza como ayuda en el análisis, lo que permite enriquecer la investigación.

Posteriormente, en un análisis fuera de programa, se verificó el contexto de uso de cada expresión y su relación con otros términos. Es decir, se crearon categorías de análisis y poco después se hicieron asociaciones y contextualizaciones. Se buscó realizar no un análisis del discurso en sentido estricto, sino un análisis del contenido político expresado en los términos encontrados, explorando las contradicciones internas, confrontando las expresiones con otras

legislaciones sobre el tema, observando el uso recurrente que se hace de ciertas palabras, así como el contexto de producción de las normas, ya que se entiende que existe una relación dialéctica entre el contexto social y los enunciados construidos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Las categorías y asociaciones evidenciadas están especialmente relacionadas con los principios rectores de los documentos que orbitan, sobre todo, en torno a las competencias. Partiendo de una concepción materialista histórico-dialéctica y a partir de los referentes de la pedagogía histórico-crítica, sostenemos la tesis de que esta nueva norma está en consonancia con varios movimientos del capital para mantener su hegemonía, con especial atención a aquellos dirigidos a una captura más intensa de la subjetividad del trabajador, y para lo cual se alega la necesidad de una adaptación del aparato escolar. Especialmente la enfocada a la formación profesional, ya que estos egresados son los que tendrán una formación más dirigida a la inserción rápida y directa en el mercado laboral. Todo ello en un marco de retroceso en derechos y resurgimiento del neoliberalismo en el país, como se explicará a continuación.

Se entiende que un aparato escolar es un sistema educativo institucionalizado que proporciona los conocimientos necesarios a la fuerza de trabajo empleada en el mantenimiento y expansión del capitalismo, pero también contribuye a la internalización de un conjunto de valores que produce consenso, legitima la dominación burguesa actual y desalienta alternativas más allá del capitalismo (Mészáros, 2008). Aunque es de gran importancia, dado su amplio alcance en la sociedad y el considerable tiempo que se le dedica, es uno de los varios aparatos ideológicos de Estado que, aún con su diversidad y contradicciones, contribuye al mantenimiento de la hegemonía de la clase dominante (Althusser, 1980).

El texto está dividido en cinco partes. Luego de esta introducción, se presenta la contrarreforma de la educación secundaria, la forma en que se llevó a cabo y sus consecuencias, así como el proceso de construcción de la nueva resolución de Educación Profesional y Tecnológica (EPT). A continuación, se procede a un análisis comparativo entre este documento y las dos legislaciones derogadas por el mismo, tomando como eje del examen el término más evidente en su redacción, que son competencias. También se analiza la forma en que la nueva resolución aboga por la construcción de un nuevo trabajador. Al final, se presentan las consideraciones finales.

La Nueva Escuela Secundaria, los retrocesos en la educación pública brasileña y la gestación de la nueva Resolución

El proceso de discusión y creación de nuevas directrices para la educación pública no es algo nuevo en Brasil. Se han hecho esfuerzos en este sentido desde la Constitución de 1988, a través de la Ley de Directrices y Bases de Educación (LDB) en 1996, cuya promulgación se dio bajo la égida neoliberal y en el marco de la contrarreforma estatal, que generó efectos nocivos para la consolidación de las políticas públicas, dada su orientación privatizista y gerencialista del aparato público estatal (Gonçalves, *et al.* 2022).

Como demuestran los autores, cuando las discusiones sobre la escuela secundaria comienzan a tomar forma, un conjunto de términos del universo empresarial comienzan a enfatizarse en las escuelas, como habilidades y emprendimiento, basados en la Teoría del Capital Humano (TCH) y con el apoyo de organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial. También según ellos, con el ascenso de los gobiernos de centroizquierda en Brasil a partir de 2003, varias de estas políticas se extinguieron o sufrieron cambios.

Sin embargo, la comunidad empresarial, a través de sus fundaciones, conservó este modelo de enseñanza flexible y pasó a actuar en los espacios que los acogían, como algunos estados brasileños o en algunos programas específicos como el de educación financiera. Poco a poco, las mismas fundaciones comenzaron, a través del espacio que les dieron los gobiernos, a incidir en la construcción de políticas públicas, como fue el caso del Plan de Desarrollo Educativo (PDE) de 2008 a 2011. Existe un alineamiento entre los diversos grupos empresariales y la planificación educativa del gobierno del turno (Saviani, 2007), en el hecho de que los objetivos del PDE están alineados con los establecidos por el movimiento Todos pela Educação (Martins; Krawczyk, 2018). Todo esto culmina en el primer proyecto de reforma de la enseñanza media, presentado en 2013, y que no fue llevado al pleno de la Cámara de Diputados para su votación. Hubo intensos debates entre los movimientos populares en defensa de la educación, asociaciones científicas como la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPEd) y la Sociedad Brasileña para el Avance de la Ciencia (SBPC) y la comunidad empresarial y, finalmente, un archivamiento de la propuesta, que será retomada con varias modificaciones después del golpe parlamentario.

Sin embargo, entre bastidores, el peso de la influencia empresarial siguió siendo decisivo. La Base Nacional Curricular Común (BNCC) fue el blanco de interés de varias

asociaciones empresariales, con mayor énfasis en la Fundación Lemann, vinculada a una de las mayores expresiones nacionales de la burguesía financiarizada e internacionalizada de la que tenemos noticias recientes: el propio Jorge Paulo Lemann. La fundación fue un actor clave en la articulación de los movimientos Todos Pela Educação y Movimento pela Base, que ejercieron gran influencia en los organismos gubernamentales y en los poderes legales instituidos para construir un modelo educativo a imagen y semejanza del capital. Este proceso se da en medio de la contingencia de fondos públicos y la presión de los organismos internacionales para que las fundaciones empresariales se conviertan en protagonistas de la educación pública a nivel global. El mayor ejemplo vino de Estados Unidos, donde la Fundación Gates, vinculada a uno de los mandarines del universo de las tecnologías de la información, Bill Gates, ya había patrocinado la versión estadounidense del BNCC, llamada *Common Core* (Tarlau; Moeller, 2020).

La Fundación Lemann fue uno de los principales actores que dio continuidad a los proyectos educativos neoliberales, abandonados por los gobiernos de centroizquierda. Posteriormente, comenzaron a reconectarse con el gobierno con la táctica de transformar las cuestiones de opciones políticas en cuestiones meramente técnicas que se suponía eran responsabilidad de especialistas. La seducción empresarial también incluyó la participación de miembros del gobierno en un seminario en 2013, en Estados Unidos, sobre educación brasileña. Algunos de los participantes serán precisamente los responsables de la redacción y aplicación de la contrarreforma de la educación secundaria, incluidas las nuevas directrices para la EPT, ya al amparo del gobierno golpista (Tarlau; Moeller, 2020).

En síntesis, la Nueva Escuela Secundaria (NEM) es una vieja propuesta que data de la década de 1990, y que a lo largo de la primera década del siglo XXI fue debatida y criticada, como es el caso de las desgastadas competencias y habilidades. Con el argumento de hacer más atractivo y flexible el currículo, se acabó al final, ajustándolo a los dictados del mercado y relegando a un segundo plano la escuela, el profesor y su formación. Aunque existe el argumento del protagonismo juvenil, el aligeramiento de los currículos y el enfoque en los resultados inmediatos y visibles producen una fragmentación en la formación y una individualización en la construcción de itinerarios formativos que acaba atribuyendo exclusivamente a los jóvenes los laureles de su éxito o la culpa de su fracaso. Las menciones a ciudadanía, autonomía y otros términos caros a una visión de la emancipación política de la clase trabajadora, no significan que asuman un papel protagónico, ya que se vacían, subsumen y adaptan a los diseños del mercado. Al mismo tiempo, se abre otro flanco para la venta de

material pedagógico y herramientas tecnológicas, a la vez que se permite externalizar parte de la formación a otras entidades para complementar la carga de trabajo (Silva, 2018) (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020). Se construye un escenario de una nueva forma de colonialismo para establecer nuevas subjetividades de una clase trabajadora adaptada al creciente mercado laboral informal y, por qué no decirlo, gobernada por plataformas digitales de trabajo y creciente explotación dentro del actual momento histórico del capitalismo periférico brasileño (Silva, 2019).

En este contexto, el 19 de mayo de 2020 se emitió el Dictamen del CNE/CP No. 7/2020 (Brasil, 2020a), sobre las nuevas directrices de la EPT. Cabe destacar que el comité responsable contó con la participación de un fundador de un grupo empresarial de educación, el director del área educativa de la Confederación Nacional de la Industria (CNI) y un ex director de la Confederación Nacional de Escuelas Privadas de Educación (COFENEN), entre otros participantes. Del total de seis miembros, cinco fueron nombrados por el entonces ministro de Educación, Mendonça Filho, en julio de 2016, quien también tenía como prioridad la contrarreforma de la educación secundaria (Aquino, 2016). Michel Temer era el presidente interino del país, y su toma de posesión como presidente efectivo solo tuvo lugar unos 45 días después de este evento. Como adenda, se sabe que la polémica Contrarreforma de la Educación Secundaria fue instituida por Medida Provisional en septiembre de 2016 (Brasil, 2016), pisoteando así todos los debates que se habían producido anteriormente, y transformada en ley cinco meses después (Brasil, 2017).

Diez días después de la aprobación de las directrices, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial de Rio Grande do Norte (Senai/RN) emitió una nota elogiando el dictamen (CNE, 2020), destacando el desempeño de su presidente y la mayor aproximación entre el sector productivo y la escuela ahora brindada, así como la flexibilidad curricular permitida. Cabe señalar que el Consejo Pleno del CNE recién publicó la aprobación del dictamen en el Diario Oficial de la Unión (DOU) en julio de ese año, es decir, casi dos meses después (Brasil, 2020b), y tuvo que ser revisada por cuestiones relacionadas con la redacción. El nuevo Dictamen, bajo el número 17/2020 (Brasil, 2020c), recién fue aprobado a fines de noviembre de ese año (Brasil, 2020d), es decir, la nota de la sucursal del Senai señala la fina sintonía que existe entre el empresariado y el proyecto educativo que vienen realizando en el país, pues todo lleva a pensar que el Senai ya se estaba preparando para los cambios al menos seis meses antes.

Circulando por las entrañas de la burocracia estatal con una velocidad inusitada, el nuevo dictamen fue aprobado el primer día hábil de 2021 (Brasil, 2021b), y dos días después de que las directrices ya habían sido publicadas (Brasil, 2021a).

Comparación de resoluciones. El nuevo/viejo eje de habilidades para modelar a los trabajadores

La nueva resolución deroga otras dos, la N.º 3, de 18 de diciembre de 2002 (Brasil, 2002), que estableció la DCN del CCT, y la N.º 6, de 20 de septiembre de 2012 (Brasil, 2012a), que trataba de la EPTNM. En el primer caso, su publicación ocurre durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuando el ministro de Educación era Paulo Renato Souza y la privatización poco sutil de la educación superior comenzó a crecer exponencialmente. Dada la moda pedagógica de la época, su eje central son las competencias profesionales, mencionadas catorce veces en el documento. La educación debe apuntar a la adquisición de estas competencias, que también deben ser la base para la construcción del currículo y un parámetro para la certificación de los conocimientos adquiridos fuera del ámbito escolar. Todo ello envuelto en los términos fetichizados de emprendimiento, flexibilidad, actitudes, valores, interdisciplinariedad, innovación (una mención cada uno) o gestión (dos menciones), que constituyen la constelación en torno a la cual se operacionalizarán las competencias profesionales.

Cuando el gobierno del Partido de los Trabajadores (PT) asumió la presidencia en 2003, este equipo ministerial fue trasladado a otros estados y allí continuará sus proyectos con el apoyo del capital privado, regresando cuando se lleve a cabo el golpe parlamentario en complicidad con el Poder Judicial a partir de 2016. Este hecho se traduce en una diferencia en la forma en que la Resolución No. 6 y en los términos que allí encontramos. En 2012, cuando se publicó, la presidencia estaba ocupada por Dilma Rousseff y Aloízio Mercadante estaba en el Ministerio de Educación (MEC). El extenso Dictamen N° 11/2012 (Brasil, 2012b) del CNE/CEB, que apoyó esta Resolución, adoptó un carácter de emancipación política de la clase obrera a la clase obrera y apuntó a una visión de sociedad democrática e igualitaria. Por otro lado, estaba el mantenimiento de términos relacionados con la pedagogía de las competencias, en una clara disputa política (Ciavatta; Ramos, 2012), (Ramos, 2016).

Para una mejor ilustración, en el cuadro que figura a continuación se presentan los términos que figuran en la nueva Resolución en comparación con los mismos términos utilizados en las resoluciones que derogó. Esta codificación se realizó utilizando el software

Atlas Ti, versión 8, y a lo largo del texto se presentan las conexiones entre los términos y el contexto en el que se insertan.

Tabla 1 – Especificación y cantidad de términos encontrados en el análisis de las resoluciones

Términos encontrados	<i>Resolución CNE-CP No. 01 de 05-01-2021</i>	<i>Resolución No. 6 de 20-09-2012</i>	<i>Resolución No. 3 de 18-12-2002</i>	Totales
Arreglos socio-productivos/culturales	0	2	0	2
Actitud	5	0	1	6
Centrado en el estudiante	2	0	0	2
Competencia profesional y know-how	0	1	0	1
Competencia personal	0	1	0	1
Competencia/competencias	16	1	1	18
Competencias profesionales	23	4	14	41
Creatividad	1	0	0	1
Desafío/Desafíos	4	2	0	6
Aprendizaje a Distancia/Educación a Distancia	15	2	0	17
Emociones	5	0	0	5
Emprendimiento	2	1	1	4
empleabilidad	1	0	0	1
Empresas	1	2	0	3
Estrategia/as	9	1	0	10
Flexibilidad/flexibilidad, etc.	6	2	1	9
Gestión	3	4	2	9
Habilidad/es	7	3	1	11
Innovador/Innovación	5	1	1	7
Instructor(es)	7	0	0	7
Interdisciplinariedad	4	3	1	8
Itinerarios formativos	10	14	0	24
Mercado laboral	3	0	1	4
Mundo del trabajo	15	6	2	23
Originalidad	1	0	0	1
Profesor(es)	6	4	0	10
Protagonismo	1	0	0	1
Sector Productivo	9	1	0	10
Socioemocional	3	0	0	3
Valor/Valores	7	2	1	10
Totales	171	57	27	255

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos en el software Atlas Ti versión 8.

Se puede observar en las expresiones utilizadas que la educación profesional debe basarse en el trabajo como principio educativo, en una construcción que remite a la colectividad y a los aspectos políticos, económicos y sociales de las diversas comunidades. Las competencias aparecen siete veces en el texto, pero asociadas a la cuestión profesional (cuatro veces), al conocimiento profesional (una vez) y a la cuestión personal (una vez), y de forma aislada (una vez). Sin embargo, existe la preocupación de permearlos con otros términos, como ciudadanía y demandas sociales, económicas y ambientales. De la misma manera, la cuestión tecnológica está ligada a la cultura, al contexto sociohistórico y a los arreglos socio-productivos. La construcción del currículo debe hacerse en diálogo con valores éticos, estéticos y políticos, apuntando a una sociedad democrática. Para contrarrestar la única mención al emprendimiento, se coloca el cooperativismo, y el Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) también debe construirse colectivamente entre diversos actores con representación nacional.

Se puede observar que los itinerarios formativos aparecen catorce veces en el texto, pero la comprensión aquí es sobre la organización de las etapas de la formación profesional dentro de los diversos ejes tecnológicos en torno a los cuales se estructuran los cursos, expresados en el CNCT. El objetivo fue la construcción de itinerarios variables dentro de un eje tecnológico determinado, de acuerdo con las posibilidades de la institución educativa, los fundamentos científicos y tecnológicos del eje, así como su articulación con el mundo del trabajo. No se menciona la enseñanza centrada en el alumno, la creatividad, las emociones y la empleabilidad.

Pero estas dos normas fueron derogadas por la nueva Resolución CNE/CP No. 1. Una lectura más superficial lleva a pensar que los cambios no fueron tan significativos, ya que se mantuvieron términos caros a una visión de emancipación política de la clase trabajadora, como, por ejemplo, el trabajo como principio educativo, el respeto y la aceptación de la diversidad étnico-racial, de género y cultural, así como de las personas en situación de privación de libertad o con necesidades especiales. Y eso no es solo en apariencia. Varias partes de la antigua Resolución de 2012 son las mismas, especialmente las que se refieren a términos y principios conceptuales. Sin embargo, es posible percibir que tales expresiones son solo una digresión al núcleo del texto: una actualización del TCH que toma la flexibilidad como punto central para la construcción del currículo, paradigma central del capitalismo financiarizado, de la producción toyotista y de las nuevas formas de trabajo precario de las plataformas digitales.

El término clave encontrado es habilidades profesionales, mencionado 23 veces, junto a habilidades, sin asociación con otra palabra, que aparece 16 veces. Es posible percibir una transposición de los términos que se encuentran en la Resolución n.º 3 de 18 de diciembre de

2002, que se refería al CST, donde la expresión aparece catorce veces. Es el rescate del polvoriento discurso de las competencias de la década de 1990, ya ampliamente criticado en el mundo académico (Silva, 2018). Sin embargo, son estos ideólogos del período en cuestión, quienes después de haber sido dejados de lado de los órganos deliberativos federales a principios de la década de 2000, regresan con el golpe de Estado de 2016 para intentar continuar con su proyecto. Y al parecer, ni siquiera el eje rector de sus discursos ha cambiado. Las competencias profesionales se definen de la siguiente manera en el apartado 3 del artículo 7:

La capacidad personal para movilizar, articular, integrar y poner en acción conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que permitan responder intencionadamente con suficiente autonomía intelectual y conciencia crítica a los retos del mundo del trabajo (Brasil, 2021a, p. 20, nuestra traducción).

En 2012 no hubo preocupación por definirlos, ya que no eran el eje rector de la normativa de la Formación Profesional. Sin embargo, ahora, la definición comienza a mostrar su vínculo con el TCH. Es una capacidad personal, es decir, muy querida por el individualismo presente en la ideología del Capital Humano, que veía a los estudiantes como consumidores atomizados de productos educativos que aumentarían su visibilidad en la competencia por mejores empleos, recibiendo así la debida recompensa por la inversión realizada en ese producto. Por otro lado, tal individuo realiza un acto que sería cercano a una performance, en el sentido de desempeñar un rol, ya que los verbos que definen las competencias, movilizar, articular e integrar, se refieren a un ejercicio mental y se visibilizan a través de acciones que responderán a los desafíos.

Si bien se señala que tales desafíos están presentes en el mundo del trabajo, este ámbito se refiere a las luchas de la clase trabajadora por la dignidad y mejores condiciones de vida, las cuales están históricamente construidas y permeadas por contradicciones. Esto presupone construcciones colectivas y lucha política constante. Es algo muy diferente de una actuación individual que aportará soluciones momentáneas a problemas concretos.

De hecho, el mundo del trabajo aquí, así como la conciencia crítica, funciona como una forma de ocultar a las empresas y a la burguesía que las dirige. Esto se puede ver en lo que requiere este tipo de ejercicio mental para resolver los llamados desafíos. Estos son conocimientos y habilidades que se aprenden a lo largo de la carrera escolar y la vida, pero lo que es más aterrador es que el núcleo del individuo debe entrar en juego: actitudes, valores y emociones. Y todo esto no debe ser parte de la intimidad del individuo. Debe haber una intención explícita de manifestarlo en forma de resolución de problemas. Otra contribución de

la influencia del mundo de los negocios en la educación de la clase obrera se encuentra en el § 1 del punto 1 del artículo 15. Dice que "los cursos técnicos deben desarrollar habilidades profesionales a nivel táctico" (Brasil, 2021a, p. 20). No hay una explicación de lo que significa el término táctico en este contexto, pero tiene un sentido de orden y una relación con la disposición de las tropas en el ejército. Como varios términos de la gestión empresarial provienen de este medio, hay márgenes para pensar en las habilidades también como el desarrollo de una predisposición a las batallas de la competencia intercapitalista, que será asumida de la misma manera por los trabajadores.

Y así sigue un juego de palabras que retuerce algunos significados y utiliza algunas expresiones políticamente consagradas para introducir otros términos más acostumbrados a la flexibilidad del currículo. En el numeral IV del artículo 3, que trata de los principios de la EPT, el trabajo sigue siendo un principio educativo, pero si en la resolución derogada debía integrarse con la cultura, la tecnología y la ciencia para la construcción de una propuesta político-pedagógica, ahora apunta a la organización curricular que construirá competencias profesionales. Otro ejemplo son las personas en condiciones de acogida, internamiento o privación de libertad que antes debían ser reconocidas en su diversidad, y tener cursos desarrollados para satisfacer sus especificidades, pero que ahora deben ser acogidas para que puedan desarrollar competencias profesionales.

En otros casos, todo se redujo a las habilidades profesionales. A modo de ejemplo, en 2012 la identidad de los egresados debe prestar atención a "conocimientos, habilidades y saberes profesionales" (Brasil, 2012b, p. 59, nuestra traducción). En el punto XVI del artículo 3 de la Resolución de 2021, que trata sobre el mismo tema, desaparecen los conocimientos y el saber hacer, quedando solo las competencias profesionales. En el numeral V del artículo 24, encontramos que, en los planes de curso, el perfil profesional debe explicar las competencias profesionales que el egresado habrá adquirido, junto con los conocimientos que las componen. Asimismo, el numeral VI del artículo 25 dice que los Proyectos Pedagógicos del Curso (PPC) deben contener criterios para el reconocimiento de competencias profesionales previas, algo que antes no existía.

Pero hay otras sutilezas. En la Resolución de 2012, la formación docente debe realizarse en los cursos de pregrado. Ahora, los instructores se han sumado a los profesores (siete menciones), y los tutores saltan de una mención a dos, siempre relacionados con la Educación a Distancia. Pero de acuerdo con el artículo 58 de la Resolución 2021, los instructores de nivel medio y superior podrán desempeñarse en cursos de calificación profesional o como ayudantes

de docencia en cursos técnicos, y su definición está relacionada con las competencias técnicas y tecnológicas adquiridas. Más adelante, en lo que respecta a la formación docente, se abre la posibilidad de que profesionales con "conocimientos notorios" vean reconocidas sus competencias profesionales y así comiencen a actuar como docentes. Hay un claro proceso de descalificación de la labor docente, ya que incluso después de graduarse se le puede llamar instructor, y otro, a través de los llamados 'saberes notorios', puede ser elevado a la categoría de maestro. Es otro aspecto de la flexibilización que caracteriza el conjunto de leyes que orientan la contrarreforma de la educación secundaria, dando márgenes para que los tutores e instructores asuman funciones docentes recibiendo una menor remuneración por su trabajo. Por otra parte, como se observa en el inciso III del § 2 del artículo 53, el reconocimiento de las competencias de los profesores con un mínimo de cinco años de experiencia en EPT, siendo equivalente a un curso de licenciatura, puede significar otro desincentivo para ingresar a este tipo de cursos en las Universidades.

Cuando se analizan las otras menciones de competencias (dieciséis), surgen otras tramas flexibles. Los itinerarios formativos también son responsabilidad del alumno, que puede armar su propio rompecabezas de cursos aislados y certificaciones de habilidades a lo largo de su vida escolar. Esto no sería un problema desde esta nueva perspectiva, ya que en el artículo 7 se puede inferir que el objetivo de todo el sistema escolar es el desarrollo de competencias:

Los cursos de Educación Profesional y Tecnológica son referenciados en ejes tecnológicos y sus respectivas áreas tecnológicas, cuando se identifican, posibilitando la construcción de itinerarios formativos flexibles, diversificados y actualizados, de acuerdo con los intereses de los sujetos, de acuerdo con la pertinencia al contexto local y a las posibilidades reales de las instituciones y redes educativas públicas y privadas, con el objetivo de desarrollar competencias para el ejercicio de la ciudadanía y específicas para el ejercicio de la ciudadanía. ejercicio profesional competente, desde la perspectiva del desarrollo sostenible (Brasil, 2021a, p. 20, nuestra traducción).

Todo converge en las competencias ubicuas que se pueden ejercer tanto en el trabajo del trabajador como en aspectos sociales, como la ciudadanía y las cuestiones ambientales. Ante este panorama, es posible ver cómo la escuela sigue siendo necesaria para la reproducción de la fuerza de trabajo, no solo por las habilidades necesarias para actuar en el proceso productivo, sino también por la introducción de patrones de comportamiento y sumisión a la ideología burguesa dominante (Althusser, 1980). Por otro lado, este proceso no ocurre sin contestaciones, pues las contradicciones existentes en la sociedad también se ven reflejadas en este espacio, ya que dicha ideología necesita asumir una nueva reelaboración dependiendo de los espacios

donde se difundirá, como es el caso del ámbito escolar y de los currículos que allí se adoptan. El objetivo es producir consensos que garanticen el control social (Apple, 2001, 2008). Se puede inferir que dicha reelaboración ideológica, expresada en la articulación y construcción política de los lineamientos de la EPT, tiene como objetivo mantener la hegemonía entendida como "un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de significados, valores y acciones que se viven" (Apple, 2008, p. 39, nuestra traducción).

Sin embargo, si históricamente la dominación del capital y las luchas de la clase trabajadora por una educación que conduzca al cuestionamiento de las estructuras existentes son una constante, ¿qué elemento nuevo tenemos frente a este cambio de lineamientos? Por un lado, son notorias las reestructuraciones productivas con el desplazamiento de fábricas, la tercerización, los cambios en la legislación laboral y otros factores asociados al auge del neoliberalismo y la organización toyotista de la producción y el trabajo, además del creciente desempleo estructural y tecnológico. Pero, por otro lado, lo que se puede ver en la construcción de esta nueva resolución es la fuerza normativa que aparece a partir de la concepción de un nuevo trabajador. Son emociones y un tipo específico de comportamiento que se requiere del entorno escolar. Es el consenso burgués basado en la ideología neoliberal el que ahora pretende construir identidades, valores, experiencias y significados para el conjunto de la clase trabajadora en torno a concepciones como el emprendimiento, la innovación, la flexibilidad, etc., a partir de un individualismo que rompe las concepciones colectivas de la sociedad y la resistencia al avance burgués. Por otro lado, enmascara la situación real del mundo del trabajo, donde la precariedad se convierte en la tónica y para la que son necesarias luchas para intentar frenar su avance. En esencia, lo que se necesita son trabajadores dóciles, mal pagados, flexibles, que no cuestionen y que reproduzcan los ideales de la burguesía como si fueran propios de la clase obrera.

Modelar al nuevo trabajador

Es en este contexto que las competencias tejen otra articulación insidiosa en la nueva resolución. En el espíritu proclamado por el nuevo BNCC, los cursos de EPTNM, en las formas integradas y concomitantes, también deben fomentar la formación de habilidades socioemocionales, como se define en el § 2 del punto 10 del artículo 20:

Las competencias socioemocionales como parte integral de las competencias requeridas por el perfil profesional de egreso pueden entenderse como un

conjunto de estrategias o acciones que potencian no solo el autoconocimiento, sino también la comunicación efectiva y las relaciones interpersonales, y entre estas estrategias se encuentran la asertividad, la regulación emocional y la resolución de problemas, constituyendo competencias que promueven la optimización de la interacción que el individuo establece con los demás o con el medio ambiente en general (Brasil, 2021a, p. 21, nuestra traducción).

La definición del término comienza con el uso de una palabra que también tiene su origen en el mundo militar y empresarial: estrategia, una actividad más propia de los generales que trazaban caminos o formas de ganar una batalla o una guerra. Para ello, el individuo debe destacar algunas características que se acercan mucho al léxico que se encuentra en la frontera entre la llamada Psicología Positiva, la autoayuda y la formación *en coaching*: Autoconocimiento, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, asertividad, regulación emocional y resolución de problemas. Estas son las llamadas *habilidades blandas (soft skills)* o habilidades conductuales que los grandes conglomerados requieren en la selección de sus trabajadores y requieren para el mantenimiento de sus puestos de trabajo. Incluso la forma de vincular estos atributos está relacionada con una nomenclatura muy utilizada en los tópicos empresariales: optimizar, es decir, dar el mejor rendimiento posible.

Si se analiza la nueva resolución a partir de tales expresiones, se tiene la impresión de que, además de la aburrida Pedagogía de las Competencias, otra fuente de inspiración fue algún manual para la gestión de recursos humanos corporativos, o para estar más conectado con la verborrea del capital, la gestión de personas o la gestión de empleados. Desde la escuela, el estudiante ya debe incorporar un conjunto de conductas que supuestamente serán valoradas cuando venda su fuerza de trabajo. No es casualidad que la EPTNM proporcione a los estudiantes los fundamentos de la "gestión de personas". También debe desarrollar habilidades, actitudes, valores y emociones, que se citan juntas cinco veces en el documento. Las respuestas a los desafíos deben ser originales y creativas. Estos, a su vez, se encuentran dispersos en el "mundo del trabajo", en la "vida ciudadana y profesional", en el "desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida" y cotidianamente "en la vida profesional y personal, como ciudadano trabajador" (Brasil, 2021a, p. 20-23, nuestra traducción). Pasando a la educación tecnológica de pregrado y posgrado, se supone que los estudiantes estarán más preparados para esto, ya que aprenderán sobre la "gestión estratégica de procesos".

Asimismo, las escuelas deben estar atentas para incentivar "la innovación en todos sus aspectos" (Brasil, 2021a, p. 20, nuestra traducción), ya que estará ligada al desarrollo de su "capacidad emprendedora". Dado que la educación debe estar centrada en el alumno, el alumno debe ser el protagonista de la aclamada innovación. Sin olvidar que las metodologías educativas

utilizadas por la escuela deben ser innovadoras, y la innovación debe formar parte del currículo, que, obviamente dentro de este universo, debe ser flexible e interdisciplinar, ya que esta mezcla es garantía del Santo Grial de la empleabilidad.

Como flexible (y precario) es el mundo del trabajo, la escuela que modelará al trabajador conforme a esta situación sigue el mismo camino. Además de las estrategias para las habilidades socioemocionales, se necesitan estrategias para enseñar, aprender, flexibilizar la interdisciplinariedad y la contextualización, estrategias entre los proveedores de educación profesional para promover la empleabilidad y estrategias para operacionalizar el currículo tanto de manera presencial como a distancia. A su vez, este tipo de educación se menciona quince veces en la resolución y ahí está la forma en que se puede ampliar la nueva educación profesional fragmentada, frágil, operativa e individualizada, con el apoyo de varios instructores que muy probablemente tendrán contratos de trabajo precarios y una formación deficiente.

Obviamente, sería muy explícito decir que todo esto tiene como objetivo servir a los intereses del capital o a su manifestación fenoménica, que son las empresas. Es por ello por lo que solo se mencionan una vez, cuando dice en el inciso VI del artículo 8 que, en la planificación y organización de los cursos, debe existir un acercamiento entre las empresas y la institución educativa. Cabe destacar que esta relación se establece desde la escuela, cuando se construye su currículo, como si gran parte de la construcción de la nueva resolución no hubiera sido obra de ellos y de sus intelectuales orgánicos. Para ocultar esta injerencia directa del capital, se utiliza un eufemismo: sector productivo (nueve menciones), que en la resolución de 2012 se mencionaba solo una vez, pero ahora se forja una relación y presión más explícitas. El ítem I del artículo 3 cita como primer principio de la EPT la "articulación con el sector productivo para la construcción coherente de itinerarios formativos, con miras a la preparación para el ejercicio de las profesiones operativas técnicas y tecnológicas, desde la perspectiva de la inserción laboral de los estudiantes" (Brasil, 2021a, p. 19, nuestra traducción). Es decir, si bien se dice que el protagonismo pertenece al estudiante que supuestamente es libre de construir su itinerario formativo, la última palabra la tiene el capital, ya que es él quien acogerá, o no, esta salida en el mercado laboral. De la misma manera, la tecnología no es el resultado del trabajo humano, ni es posible aplicarla para mejorar la calidad de vida de los pueblos. En el punto VII del mismo artículo, debe utilizarse "para el desempeño de diferentes funciones en el sector productivo" (Brasil, 2021a, p. 19, nuestra traducción). De ello se deduce que es uno de los principales actores que orientan la construcción del Catálogo Brasileño de Ocupaciones (CBO),

que se articula con el CNCT y sirve de referencia para la elaboración y modificación de los currículos escolares.

En el juego de espejos que lleva a cabo la nueva resolución, existe una confusión entre los términos mercado de trabajo (tres menciones) y mundo del trabajo (quince menciones). En la resolución anterior, la primera expresión no existía, y la segunda sólo se citó seis veces. Ahora bien, del § 2 de los artículos 12 y 15 y del inciso II del artículo 24, se entiende que el mercado es la entidad que explica las necesidades de profesionalización y reconoce las posibles salidas intermedias de los cursos, denominadas cualificación profesional, y que se expresarán en la CBO. Es irónico que en el artículo 29, las mismas calificaciones profesionales que guiarán el currículo de los Cursos de Tecnología de Educación Superior no se originen en el mercado laboral, sino en el mundo del trabajo. Del mismo modo, en el § 2 del artículo 49, los diplomas expedidos por dichos cursos de cualificación permiten a sus titulares ejercer sus profesiones en el mundo del trabajo. En otras palabras, el mercado requiere ciertas calificaciones, pero no es el mercado el que las absorberá, es el mundo del trabajo.

Esto, a su vez, no se asocia con la clase obrera ni con sus representantes, ya sea en forma de sindicatos o movimientos sociales, ni con sus luchas, ya que ninguno de los tres términos se menciona en la norma. En ocasiones, como se indica en el § 4 del artículo 7, el Consejo Nacional de Educación (CNE) puede convocar a varios representantes de la sociedad para definir los ejes tecnológicos, que incluyen "segmentos representativos de la sociedad y del mundo del trabajo" (Brasil, 2021a, p. 20). Este mundo poco explícito también puede tener sus demandas satisfechas en la planificación de los cursos.

Al buscar las asociaciones realizadas al mundo del trabajo, se observa que (1) el acercamiento a las empresas tiene como objetivo crear un aprendizaje asociado a la misma, (2) que la educación inicial y continua debe formar a los trabajadores en prácticas instrumentales también vinculadas a ella, (3) que las habilidades conductuales también se asocian a la ciudadanía en el mundo del trabajo, (4) que se articule con el sector productivo y las tecnologías para definir demandas de profesionalización y construcción de los itinerarios mencionados, (5) que sea el espacio para la aplicación de los frutos de la llamada innovación y (6) que también se le denomine socio para programas de pasantías. Del mismo modo, uno de los principios rectores de la formación docente es que los conocimientos que se enseñan estén asociados al mundo laboral.

Lo que sí se puede inferir es que en la resolución se trata de un término lo suficientemente versátil como para indicar una posibilidad de acercamiento con sectores

críticos de esta norma, así como para enmascarar otras expresiones que, de ser utilizadas, podrían causar mayor indignación o cuestionamiento. Pero cuando se compara con el mercado laboral, hay una marcada diferencia. Son activos, hasta el punto de hacer explícitos sus deseos y que el sistema escolar satisfaga sus demandas. La otra es pasiva. Siempre se asocia a empresas, prácticas instrumentales, tecnología, innovación, prácticas y formación docente, y sus demandas son de calificación, donde siempre se asocia a algún otro actor de mayor relevancia. Toda esta construcción está visceralmente ligada a la ideología de la clase dominante en su fase neoliberal.

Hay una saturación de la hegemonía burguesa que permea incluso el sentido común, siendo incorporada a la experiencia de la gente. Las expresiones utilizadas en la nueva resolución no son ajenas a lo que difunden otros aparatos privados de hegemonía, sino que ahora se incorporan formalmente a este otro aparato de gran importancia, que es el sistema escolar. Se forma entonces un conjunto que difunde, afirma y ensalza todo el ciclo de valores queridos por la burguesía y que poco a poco van pasando a formar parte del sentido común de la clase obrera (Apple, 2001, 2008).

Junto a la subordinación económica a la que se somete a los individuos, se construye una subordinación psíquica y social, ya que la empresa se convierte en un espacio de pertenencia y convivencia, que presupone la construcción de una identidad. Entre líneas deben verse a sí mismos como capital en busca de revalorización y rentabilidad, de lo contrario el destino es el despido. A diferencia del taylorismo, que pretendía controlar los cuerpos para hacerlos productivos, lo que se requiere ahora es una participación continua de todas las energías físicas y psíquicas, una apelación constante al deseo, una disposición permanente que no reconozca límites temporales y espaciales para crear una nueva fuerza productiva. Se trabaja todo el tiempo en todas partes, y esto no se ve como una forma de violencia psíquica, porque se ha introyectado la idea de que los grandes esfuerzos resultarán en reconocimiento y éxito (Gaulejac, 2007).

Desde otra perspectiva, se está produciendo un proceso de reactivación de la llama del individualismo, donde el trabajo se relaciona cada vez más con los proyectos personales, la creatividad y el emprendimiento infalible, y la educación se asocia a las habilidades y talentos desarrollados individualmente. Estos y muchos otros aspectos de la existencia, como la salud, el amor, la identidad y el progreso, sufren una mutación que oscurece lo social y político en detrimento del factor psicológico, casi siempre asociado a una noción de felicidad presentada como una forma continua de superación personal. Se modela un nuevo patrón de subjetividad,

donde términos como autogestión, autonomía, inteligencia emocional, autocontrol, creatividad, etc., se ponen en el centro de la escena. Ante este escenario, la educación es convocada nuevamente a forjar individuos resignados a su subordinación. Se trata de eliminar el pensamiento crítico, el razonamiento, las habilidades manuales y la búsqueda del conocimiento en favor del desarrollo emocional, donde las habilidades directivas juegan un papel central, y donde el estado emocional tiene un peso mayor que la capacidad intelectual (Cabanas; Illouz, 2002).

Consideraciones finales

A lo largo del texto se puede observar que la burguesía libra una nueva lucha contra la clase obrera, tratando de definir más claramente qué tipo de educación profesional desea para la parte explotada de la sociedad. Con el neoliberalismo se han acentuado las contradicciones intrínsecas al funcionamiento de la máquina capitalista, pero el ímpetu mortal para aumentar la acumulación y perpetuar su hegemonía no se ha enfriado, a pesar de las crisis cíclicas y destructivas que provoca todo este proceso. A partir de lo anterior, se produce un aumento en la sofisticación de los procesos de control de la fuerza de trabajo. Lo que se requiere es una subjetividad completamente abducida por un individualismo malsano y psicótico, expresado en forma de empresas, con todo el léxico, identidades, valores y sensibilidades que representa, especialmente la meritocracia y la competencia. Queremos una disposición alegre y constante que funcione día a día y oscurezca la crítica, el cuestionamiento y cualquier construcción colectiva que permita a los individuos ver su humanidad y su espacio de lucha.

Es a través de este avance que vemos cómo estos nuevos lineamientos están en sintonía con los movimientos actuales del capital para mantener su hegemonía, con especial atención a aquellos dirigidos a una captura más intensa de la subjetividad del trabajador, y para lo cual se alega la necesidad de una adaptación del aparato escolar, especialmente el dirigido a la formación profesional. ya que estos egresados son los que tendrán una formación más dirigida a la inserción rápida y directa en el mercado laboral. El proceso debe comenzar en la escuela, con el objetivo de organizar experiencias y producir significados que se traduzcan en acciones que colonicen el imaginario de la clase trabajadora desde su formación. Sin embargo, no hubo originalidad en la propuesta, ya que la gastada pedagogía de las competencias parece haberse mezclado con algún manual de gestión empresarial para la elaboración de la nueva resolución.

Así, este modelo del aprendiz y trabajador ideal queda suspendido en el aire, porque los procesos históricos y culturales que nos llevaron a nuestra situación actual no conforman un eje central para reflexionar sobre el pasado y proyectar colectivamente un futuro. El pasado esclavista, las desigualdades sociales, de clase, de género y raciales que constituyeron este país siguen presentes, además de las crecientes mutaciones en el mundo del trabajo, y es sobre estas bases, asociadas a la constante lucha política, que se debe construir otra formación para la clase trabajadora.

REFERENCIAS

AQUINO, Y. **Ministro da Educação dá posse a integrantes do CNE**. UOL, São Paulo, jul. 2016. Seção Educação. Disponible en: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/11/ministro-da-educacao-da-posse-a-integrantes-do-cne.htm>. Consultado en 20 feb. 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. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=166341-pcp017-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Consultado en 16 marzo 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-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Consultado 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>. Consultado em 05 enero 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. Consultado em 16 marzo 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

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: El trabajo no pasó por el comité de ética porque no involucraba investigación con seres humanos.

Disponibilidad de datos y materiales: Los datos y materiales estarán disponibles previa solicitud.

Contribuciones de los autores: Elaboración del alcance del artículo, investigación y producción del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

