

A FLEXIBILIZAÇÃO COMO UM IMPERATIVO POLÍTICO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA LEITURA CRÍTICA

LA FLEXIBILIZACIÓN COMO UN IMPERATIVO POLÍTICO EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL: UNA LECTURA CRÍTICA

FLEXIBILIZATION AS A POLITICAL IMPERATIVE IN CURRICULAR POLICIES FOR HIGH SCHOOL IN BRAZIL: A CRITICAL READING

Emerson Lizandro Dias SILVEIRA¹
Roberto Rafael Dias da SILVA²

RESUMO: O presente artigo inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares e realiza uma análise preliminar da reforma curricular do Ensino Médio promulgada no Brasil em 2017. A partir de uma análise teórico-conceitual que toma como base as políticas educacionais no contexto da Globalização e a Lei n. 13.415/2017, o objetivo do trabalho é compreender que racionalidades políticas se constituem no Brasil, desde a década de 1990, que reorientam e reproduzem arranjos curriculares de forma contínua e progressiva. O estudo justifica-se pela centralidade que o Ensino Médio tem assumido na agenda educacional brasileira no decorrer deste período e que neste momento volta à tona com a recente reformulação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas curriculares. Ensino Médio. Reestruturação capitalista.

RESUMEN: *El artículo se insiere en el campo de los Estudios Curriculares y examina la reforma curricular de la Enseñanza Media promulgada en 2017. Desde de un análisis teórico conceptual que tiene como base las políticas educativas en el contexto de la Globalización y la ley 13.415 / 2017, el objetivo Del trabajo es entender que las racionalidades políticas se constituyen en Brasil, desde la década de 1990 que reorientan y reproducen arreglos curriculares de forma continua y progresiva. El estudio se justifica por la centralidad que la Enseñanza Media ha asumido en la agenda educativa brasileña.*

PALABRAS CLAVE: *Políticas curriculares. Enseñanza media. Reestructuración capitalista.*

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo – RS - Brasil. Doctorando del PPG en Educación/UNISINOS. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-6432-873X>>. Correo: emersongeors@gmail.com

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo – RS - Brasil. Profesor doctor en Educación del PPG en Educación/UNISINOS. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-6927-3435>>. Correo: robertods@unisinors.br

ABSTRACT: *This article is part of the Curricular Studies field and examines the curricular reform of the Secondary School promulgated in 2017. Based on a theoretical conceptual analysis based on educational policies in the context of Globalization and Law 13.415 / 2017, the objective Of the work is to understand that political rationalities are constituted in Brazil, since the 1990s that reorient and reproduce curricular arrangements in a continuous and progressive way. The study is justified by the centrality that High School has assumed in the Brazilian educational agenda since the 1990s and that at this moment comes back to the surface with the recent reformulation.*

KEYWORDS: *Curricular policies. Secondary education. Capitalist restructuring*

Introducción

La Enseñanza Media, última etapa de la educación básica en el sistema educacional brasileño ha sufrido significativas reformulaciones en lo que respecta a su organización curricular, objetivos, estructura y arreglos pedagógicos, desde la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 (KRAWCZYK, 2011). Estas reformulaciones se instituyen desde el embate entre diferentes ideologías, valores e intereses de los distintos autores de la sociedad brasileña. Estos actores pueden ser así identificados: por un lado, la sociedad civil – entidades relacionadas a la Educación – que ha intentado manifestarse presentando propuestas que contesten a los problemas enfrentados por la escuela; de otro lado, el Ministerio de la Educación que vino sistemáticamente incorporando ideas postuladas por los organismos internacionales tales como UNESCO, FMI, BANCO MUNDIAL que preconizan la adaptación de los sistemas y currículos escolares de las sociedades en desarrollo a los intereses y lógicas del mercado.

De ese modo, el objetivo que orienta a este trabajo es describir y problematizar los modos por los cuales la lógica de flexibilización curricular en la Enseñanza Media, aunque producida desde los años 1990, recibió énfasis distintos en las últimas décadas, culminando en la reforma curricular promulgada en febrero de 2017 por el Ministerio de la Educación en el contexto brasileño. Se buscará presentar los medios existentes entre el que propone la reforma y el contexto político y económico internacional, el cual ha sido redimensionado desde los cambios productivos en curso al final del último siglo. Esta vinculación está presente en la finalidad asumida por los documentos oficiales en relación a la Educación escolar, específicamente en el alcance de este artículo en la organización curricular propuesta para la Enseñanza Media. Será analizada la flexibilización curricular presente en las continuas directrices que son promulgadas

desde los años 1990: resoluciones CEB n° 04/2010, CEB N° 02/2012 y Ley 12.345/2017.

Contexto educacional y las relaciones políticas y económicas post 1990

El contexto actual es marcado por el agravamiento de crisis generalizadas en las más diversas esferas sociales del mundo, causando incertidumbres e imprevisibilidades, decurrentes, muchas veces, de la multiplicidad de sentidos en disputa, lo que “infunde en prácticamente todas las realidades preexistentes nuevos significados, otras connotaciones” (IANNI, 1995, p. 163). El campo educacional, por situarse en un área de interacciones y de influencias, representa un espacio de intereses e impases políticos y económicos, los cuales ponen la educación en un terreno movedizo (POPKEWITZ, 2000).

Estos intereses se materializan desde determinadas matrices discursivas que tienden a alojarse en el sistema educacional, sobretudo en el campo de las políticas educacionales, ampliando su legitimidad y amplitud. En este sentido, pensar sobre la educación en la actualidad requiere un entendimiento de un contexto político y económico marcado por una revolución tecnológica sin precedentes. Algunos investigadores la llaman de “informacional o técnico científica” (SANTOS, 1996), otros siguiendo una lógica cronológica como “Tercera Revolución Industrial” (HARVEY, 1993). Cualquiera que sea la definición en cuestión, el hecho que se debe subrayar es que el momento que atravesamos es marcado por innumerables transformaciones en el espacio geográfico, en las relaciones sociales, culturales y políticas.

Estas transformaciones promocionadas en el interior de las formas capitalistas contemporáneas sobre la estructura social de inúmeros países ha generado un importante debate que busca contextualizar nuevamente las nuevas sociedades. Teniendo como principal referencia las transformaciones tecnológicas promocionadas por el Capitalismo Globalizado y la creciente exigencia de conocimientos en las tareas realizadas por los trabajadores, ha ganado importancia el concepto de “Sociedad Post-Industrial” definido en los 1970 por Daniel Bell (1973). Según el sociólogo, estaríamos entrando en una fase de sociedad “post industrial” al afirmar que las actividades productivas (industriales) se estarían sustituyendo por las actividades de servicios, más bien en el siglo pasado hubiera hecho la sustitución de la agricultura por la industria. Desde esa dicotomía simplificada el autor argumenta que la sociedad post industrial se

fundaría en los servicios y su motor básico sería la información y no lo es más el trabajo productivo, basado en el trabajo manual del sector industrial.

Para Bell (1973), la sociedad post industrial representaría la superación de la habilidad (el saber hacer) por la centralidad del conocimiento como exigencia para la inserción en este tipo de sociedad. Al hacer de cuenta (forjar) este concepto aún en los años 1960, el autor pretendía dar visibilidad a las profundas transformaciones que el sistema capitalista ha sufrido desde la mitad del siglo XX.

La noción de sociedad post industrial, así como la de sociedad industrial o del capitalismo, sólo tiene significado como un esquema conceptual. Esta noción identifica un nuevo principio axial de organización social y define un núcleo común de problemas que las sociedades que han adquirido un carácter post-industrial cada vez más acentuado han de enfrentar. El concepto de post industrialismo representa un esfuerzo en el sentido de identificar un cambio en la estructura social. Pero no hay una correlación obligatoria, como he afirmado insistentemente, entre las modificaciones en este dominio, al contrario de las modificaciones en otras dos dimensiones analíticas de una sociedad: de la política y de la cultura. (BELL, 1973, p. 136)³

Desde esta definición central hacia el diagnóstico propuesto por Bell, es importante decir, desde nuestro punto de vista la existencia de un fuerte vínculo entre los cambios en los procesos de producción y su interferencia directa sobre la producción de conocimiento y las consecuentes reformas educacionales a la cuales los países occidentales, en este caso específicamente Brasil ha pasado a tener a lo largo de la segunda mitad del siglo XX (SFREDO; SILVA, 2016).

Al definir conceptualmente este período histórico como sociedad post-industrial, Bell (1973) ha utilizado en su abordaje teórica la constitución de “cinco principios axiales”, que son: el pasaje de la producción de patrimonio hacia la producción de servicios; el aumento de la importancia de los técnicos y profesionales liberales en detrimento de la clase obrera; la ascensión del papel de las ideas y del saber teórico; el primado por la gestión del desarrollo técnico, para más allá de individuos y naciones y por último y central, el principio de la tecnología intelectual, o inteligencia artificial,

³ A noção de sociedade pós-industrial, assim como a de sociedade industrial ou de capitalismo, só tem significado como esquema conceitual. Essa noção identifica um novo princípio axial de organização social e define um núcleo comum de problemas que as sociedades que vão adquirindo um caráter pós-industrial cada vez mais acentuado terão de enfrentar. O conceito de pós industrialismo representa um esforço no sentido de identificar uma mudança na estrutura social. Mas não existe uma correlação obrigatória, como tenho insistentemente afirmado, entre as modificações neste domínio, ao contrário das modificações nas outras duas dimensões analíticas de uma sociedade: a da política e da cultura. (BELL, 1973, p. 136)

liberando el hombre de tareas físicas y también de ciertos esfuerzos intelectuales. Sus presupuestos teóricos, en líneas generales, se pueden identificar como la primera expresión del término sociedad del conocimiento y tecnología como los nuevos hechos productivos y de innovación, el individuo definiendo su posición social por mérito, relaciones entre economía y política reconocidas por el mérito.

Dicho eso podemos relacionar las cuestiones diagnosticadas por Bell (1973) a los posicionamientos y directrices que empiezan a nombrar a los discursos y las agendas estatales que pasan a sitiar la escuela como un espacio de producción de conocimientos para el desarrollo nacional (SFREDO; SILVA, 2016; RAMOS, 2011). Se adopta, desde este escenario determinados mecanismos que llevan a la adecuación de los sistemas de enseñanza a esta nueva coyuntura económica social que emerge desde los años de 1960. Enseguida, en la próxima sección tomaremos como objeto la descripción de nuevas políticas curriculares y directrices de enseñanza en el contexto de la globalización.

Las políticas curriculares y las directrices de enseñanza en el contexto de la Globalización

Las transformaciones operadas en el contexto de las relaciones productivas en el periodo posterior a la 2ª Guerra Mundial, definida por Daniel Bell como “post-industrialismo”, señala la reestructuración del capital productivo alrededor de nuevas lógicas industriales que desencadenarían la llamada revolución técnico científica informacional, indicando la continuidad del proceso histórico de mundialización del Capitalismo iniciado en la Modernidad y acelerado desde la intensa industrialización y expansión del sector de servicios y comunicaciones. En este sentido Harvey (2006, p. 80) señala que:

El capitalismo ha recurrido repetidas veces a la reorganización geográfica [...] como solución parcial para sus crisis y sus impases. Así ele construye y reconstruye una geografía a su propia imagen y semejanza. Construye un paisaje geográfico distintivo, un espacio producido de transporte y comunicaciones, de infraestructuras y de organizaciones territoriales que vuelve fácil la acumulación del capital en una dicha fase de la historia, sólo para haber deconstruido y reconfigurado con el fin de abrir camino para una mayor acumulación en una fase ulterior.⁴

⁴ O capitalismo tem recorrido repetidas vezes à reorganização geográfica [...] como solução parcial para suas crises e seus impasses. Assim, ele constrói e reconstrói uma geografia à sua própria imagem e semelhança. Constrói uma paisagem geográfica distintiva, um espaço

Esta reorganización espacial sugerida por Harvey recurre de la propia dinámica de acumulación del Capitalismo que se reconfigura siempre con la intención de abrir camino para una mayor acumulación en una fase posterior a la cual Castells (1999) y Santos (1999) definen como Globalización. Bajo el punto de vista de los autores, esta expresión es reciente, forjada en la Guerra Fría, pero su significado acompaña la evolución del sistema capitalista desde la expansión marítima comercial emprendida por el continente de producción, en forma extensiva e intensiva, se reorganiza con base en nuevas tecnologías, creación de nuevos productos, recreación de la división internacional del trabajo y mundialización de mercados. Las fuerzas productivas básicas, comprendiendo el capital, la tecnología y la fuerza de trabajo, superan fronteras geográficas, históricas y culturales, multiplicándose de esa forma sus formas de articulación y contradicción. Conforme Santos (1999, p. 115), “una nueva combinación de hechos, diferente de la que ha comandado el sistema anterior, va a tener un papel fundamental en el nuevo sistema”.

El dicho momento que señala el autor tiene sus raíces en el periodo subsecuente a la Segunda Guerra Mundial, cuando sucedieron las principales descubiertas tecnológicas en electrónica, la primera computadora programable y el transistor, fuente de microelectrónica, la verdadera base de la revolución de la tecnología de la información del siglo XX. Sin embargo, es sólo en los años 1970 que las nuevas tecnologías de información se han difundido ampliamente, acelerando su desarrollo y convirtiéndose en un nuevo paradigma. Este es un evento histórico de la misma importancia de la Revolución Industrial del siglo XVIII, induciendo un patrón de discontinuidad en las bases materiales de la economía, de la sociedad y de la cultura. Santos (1999) señala que delante de las características actuales emanadas de las transformaciones en las sociedades y en el espacio geográfico se deben comprender desde el conocimiento de tres datos típicos de nuestra época: la unicidad técnica (difusión en escala planetaria de técnicas productivas), la convergencia de los momentos (la simultaneidad de las relaciones), y la unicidad del motor (interdependencia económica).

Estos tres datos forman la materialización de la Globalización de las relaciones económicas que pasan a generar eventos que son interdependientes en un gran circuito

produzido de transporte e comunicações, de infraestruturas e de organizações territoriais que facilita a acumulação do capital numa dada fase da história, apenas para ter de ser desconstruído e reconfigurado a fim de abrir caminho para uma maior acumulação num estágio ulterior.

global de relaciones (SANTOS, 1996). En este contexto, se destaca que hacer parte de un proceso de integración mundial, el cual se intensifica a cada momento, teniendo en cuenta que “el proceso de globalización implica la mundialización del espacio geográfico” (SANTOS, 1996, p. 34). Consecuentemente ocurre la subordinación de los espacios nacionales a los intereses internacionales. Para el mismo autor, la ciencia, la tecnología y la información son las bases para la apropiación del espacio, siendo más favorable en su acepción “a los intereses de los autores hegemónicos de la economía y de la sociedad”.

El desarrollo tecnológico propiciado por el avance de la ciencia y de la microelectrónica acentuado desde los años 1980 (HARVEY, 2006), pasa a imponer un nuevo patrón de desarrollo, nombrado acumulación flexible, generando un proceso de reestructuración industrial basado en nuevos procesos productivos, orientado a la reestructuración productiva en dirección hacia un modelo de producción flexible y hacia nuevas formas de organización de la producción adoptando desde entonces nuevas prácticas gerenciales ante la dura concurrencia y de la apertura de la economía (ANTUNES; PINTO, 2017).

La fuerte influencia de factores económicos de la velocidad del progreso científico y tecnológico, de la transformación del proceso de producción y de factores sociales, políticos y otros, hacen el conocimiento rápidamente superado, exigiendo nuevos modelos de gestión en las organizaciones en el sentido de ser más competitivas en el mercado globalizado. Estando la sociedad nombrada por las exigencias del capital, el proceso de reestructuración productiva trae innúmeras consecuencias para el mundo del trabajo y para el ámbito del desarrollo de las políticas sociales. Las políticas públicas empiezan a ser orientadas y alineadas al crecimiento económico, desde ahí ser imposible tratarse de las políticas educacionales sin que el análisis deje de considerar el contexto socio económico. Bajo esta perspectiva el establecimiento de políticas educacionales de cuño reformador es oriundo de las relaciones sociales advenidas del proceso productivo asumidas por el modelo capitalista de producción (POPKEWITZ, 2000).

Bajo un prisma curricular Popkewitz (1997), llama la atención para el hecho de que desde los años 1990, los diversos elementos productores de poder (Estado, prensa, entre otros) han fijado en la retórica de las reformas educativas. Más que un proceso formal, el discurso de reforma debe ser considerado como un elemento integral de los hechos y acuerdos estructurados de la escolarización con el intuito de alinear las

necesidades económicas emergentes a una escolarización capaz de organizarse en torno de esta perspectiva. Saviani (2002) desde otra perspectiva al analizar el papel del Estado en esta coyuntura, ofrece contribuciones importantes al señalar que:

[...] bajo la inspiración del toyotismo, se busca flexibilizar y diversificar la organización de las escuelas y el trabajo pedagógico, así como las formas de investimento(...) el Estado, actuando en consonancia con los intereses dominantes, la trasfiere responsabilidades, sobre todo en lo que respecta al financiamiento de los servicios educativos, pero concentra en sus manos las formas de evaluación institucional. Así también en la educación, perfeccionándose los mecanismos de control, insiriéndola en el proceso más general de financiamiento de las crisis en el interés de la manutención del orden vigente (p. 23)⁵.

La inserción positiva de las políticas educacionales en este escenario podría estar directamente relacionada a la adopción de un nuevo modelo productivo centrado en la flexibilización. Tal modelo, combinado con los costes mínimos y eficiencia máxima, debe elevar a la calidad de los productos y servicios y posibilitar la práctica de precios competitivos. La educación empieza a ser fundamental para la formación de trabajadores responsables, eficientes, informados y autónomos, capaces de contribuir para el desarrollo de su Estado y país, garantizando competitividad al sector industrial y de servicios (ANTUNES; PINTO, 2017).

La inclusión de la educación como servicio semejante a los ofrecidos por el gran mercado explicita también otro aspecto importante sobre las reformas curriculares en curso en Brasil, desde los años 1990, que es: la evaluación educacional. Según Ball (2011), en los últimos años agencias internacionales como el Banco Mundial y la OCDE han atribuido enorme importancia a la evaluación en gran escala, teniendo en cuenta su fuerza en el sentido de impulsar a las reformas educativas.

Emerge de este presupuesto cierta forma de discurso, direccionada hacia el sentido de formar especialistas locales, elaborar recetarios, conceptos metodología e indicadores adecuados a servir a este modelo (TEODORO, 2011; BALL, 2011). En el

⁵Sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, assim como as formas de investimento(...) o Estado, agindo em consonância com os interesses dominantes, a transfere responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação, aperfeiçoando-se os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de financiamento das crises no interesse da manutención da ordem vigente (p. 23).

caso del Banco Mundial, se percibe explícita relación entre evaluación y financiamiento, formado con estas evaluaciones características de control y una pedagogía de evaluación.

En esta dirección llamamos la atención para que Ball (2011) caracteriza las reformas en educación como un evento en cadena, que ha logrado alcanzar distintos espacios del sistema mundial, gobiernos de países con historias y culturas distintas, con realidades socioeconómicas muy distintas, convirtiéndose en una verdadera obsesión de los gobiernos. Los constantes emprendimientos, estudios y publicaciones de las organizaciones internacionales corroboran para,

[...] un papel decisivo en la normalización de las políticas educacionales nacionales, estableciendo una agenda que fija no sólo las propiedades, sino también la igualdad en la manera por la cual los problemas se ponen y se resuelven, y que constituyen una forma de fijación de un mandato, más o menos explícito conforme la centralidad de los países. (TEODORO, 2001, p. 128).⁶

El sistema educacional brasileño, influenciado por este haz de cambios, ha recibido grandes transformaciones en la última década del siglo XX, influenciadas por el movimiento de cambios en el modo de acumulación capitalista. En este movimiento, el mercado empezó a ser el elemento balizador, sirviendo de parámetro regulador de las esferas de organización social. La valoración del mercado como regulador de los sectores sociales recurre de la intensificación del proceso de globalización económica, proceso fortalecido por el intercambio comercial, y que influencia el modelo productivo alternando gradualmente las relaciones de trabajo y las exigencias al trabajador (ANTUNES; PINTO, 2017). La búsqueda por más eficiencia y manutención del nivel de competitividad ha impuesto constante readecuación de la actividad productiva a las cuales se incorporan a los avances tecnológicos. Este proceso gradualmente reformula la actividad del trabajo y exige del trabajador nuevas habilidades. Para Ball (2011) estos cambios que involucran desde las formas de empleo, sistemas de financiamientos, administración, incluyendo las relaciones sociales, deben ser vistos como integrantes de un proceso de cambio más amplio y globalizado que gradualmente asume un discurso

⁶ [...] um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas as prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países. (TEODORO, 2001, p. 128).

neoliberal, alterando las funciones del papel del Estado como agente regulador de la economía.

Cabe señalar aún que estos cambios contribuyen para transformaciones en los regímenes de control estatal. El Estado empieza a incorporar gradualmente la lógica y la cultura de la nueva gestión, en lo que respecta a su acción sobre las políticas educacionales, insiriéndole a ellas principios mercadológicos de excelencia, productividad, efectividad, cualidad, competitividad, entre otros. Estos principios orientaron desde los años 1990 continuas reformas curriculares en la Enseñanza Media, en sus principios orientados, concepción de currículo, organización curricular y sistemas de evaluación. Silva (2015) afirma que al establecer una lectura ampliada de este escenario es posible inferir que el papel del gobierno en una sociedad neoliberal es producir sistemas de agencias que amplíen las oportunidades de los sujetos, mientras que deben reglamentar el proceso competitivo. Este cuadro configurado por una remodelación en las construcciones políticas educacionales carga una ambigüedad en su discurso, pudiendo comprenderse por unos como significado de más autonomía de la sociedad civil ante a la liberación del intervencionismo regulatorio del Estado y por otros aquí comprendida como la consolidación de una condición política que tiende a conducir a la supremacía del capital.

Las directrices curriculares para la Enseñanza Media desde 1990

Al sitiarnos en la lectura del escenario educacional brasileño desde los años 1990, identificamos reformas curriculares que han ganado fuerza desde un reordenamiento de las políticas sociales, calcadas en el contexto de descentralización del Estado y en los criterios de eficiencia y calidad, complementadas con la implementación de programas de control de resultados del desempeño de los alumnos e instituciones, así como el incremento de alianzas entre Estado y Sociedad (LESSARD, 2016). Este período de transformaciones se estalló en Brasil en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso y fue influenciado por la instauración de una política neoliberal y por la participación de los organismos multilaterales en la definición de las políticas educacionales, que ganan fuerza y concreción en el lineamiento de documentos normativos que simbolizan la incorporación de esta perspectiva de asociación entre educación y sistema productivo: la Ley de Directrices y bases de la educación nacional de 1996, las resoluciones n. 04/2010 y n. 02/2012 y la ley n. 13.415/2017. Al abordar el

papel de los organismos internacionales en las en las políticas educacionales. Silva (2015) señala que el Banco Mundial y las Agencias de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) son los principales interlocutores de la agenda brasileña. Destaca también que estos organismos dictaron las reglas de reestructuración económica y de la globalización en Brasil y en Latinoamérica enfatizando un contexto de mercantilización y privatización de la educación (SILVA, 2015; SFREDO; SILVA, 2016).

Se percibe en el análisis de estos documentos, en líneas generales, la consolidación de perspectivas de carácter prescriptivo, orientando a la concepción de currículo, el perfil del profesor, el trabajo como principio educativo, las matrices de referencia para enseñanza y evaluación y principalmente la perspectiva de la formación del estudiante bajo perspectivas performativas e individualizantes (LIMA, 2010).

En sus artículos e incisos la LDB 9394/96 presenta principios de reordenación de la estructura de los objetivos y de la propuesta de formación escolar, en los distintos niveles, adecuándose a los que se comprendió como exigencias sociales, a saber, característica que definieron lo que se espera del sujeto trabajador, en su espacio cultural y su formación para la ciudadanía. Respecto a la Enseñanza Media, la Ley 9394/96 define que la educación escolar debe estar vinculada al mundo del trabajo y la práctica social y que compite a la educación básica posibilitar una formación común con la mirada volcada al ejercicio de la ciudadanía y al fortalecimiento de los medios para avanzar en el trabajo y en estudios posteriores (Art. 22). Se puede percibir que una asociación directa entre reformas y modelo de desarrollo económico en la medida en que concibe el currículo,

[...] como resultado de un proceso individual de aprendizaje de formas de hacer, definidas por las necesidades de la ocupación a ejercerse, complementada con el desarrollo de habilidades psicofísicas demandadas por el trabajo (KUENZER, 2000, p. 31)⁷.

El trabajo y la ciudadanía son representados en los documentos que prescriben la reforma, así como el indicativo de la noción de competencia como camino prescriptivo del proceso de enseñar y aprender, teniendo como referencia un matriz curricular constituida en áreas del conocimiento (RAMOS, 2011; KUENZER, 2000). La Enseñanza Media pasa al centro de la agenda educacional, constituyéndose como la

⁷ [...] como resultado de um processo individual de aprendizagem de formas de fazer, definidas pelas necessidades da ocupação a ser exercida, complementada com o desenvolvimento de habilidades psicofísicas demandadas pelo posto de trabalho.

última etapa de la educación básica destinada a preparar los alumnos al mercado laboral o a la continuidad de sus estudios. Los principios orientados de las distintas resoluciones se encuentran en consonancia con las orientaciones de las agencias multilaterales, entre ellas UNESCO, puesto que la formulación de políticas educacionales particularmente en los países de periferia (y de la semiperiferia) del sistema mundial, empezó a depender cada vez más de la legitimación y de la asistencia técnica de las organizaciones internacionales, lo que permitió, en los años sesenta, una rápida difusión de las teorías del capital humano y de la planificación educacional, núcleo duro de las teorías de la modernización, muy de moda muy de moda en este periodo de euforia, en el que la educación se hizo un instrumento obligatorio de la autorrealización individual, del progreso social y de la prosperidad económica (TEODORO, 2001 p. 127).

Ante a lo que se ha expuesto, la Enseñanza Media, desde la formación general, debería garantizarle a los alumnos el desarrollo de la capacidad de la movilización de conocimientos y habilidades que les permiten gestionar a sus vidas en las situaciones a las cuales serían expuestos, notoriamente expresos en la LDB como “continuidad a los estudios”, puesto que aquí en este abordaje como una de las finalidades teniendo su direccionamiento hacia el ingreso en la enseñanza superior.

La caracterización de la actividad del trabajo y de las habilidades humanas necesarias para la adaptación a las constantes transformaciones empiezan a ser los elementos orientadores en la elaboración de las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media y de los PCNS en los años 1990, teniendo la noción competencia uno de sus elementos fundamentales. Las competencias y habilidades asumen la centralidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo inseridas en innumerables propuestas curriculares en las distintas unidades de federación (KRAWCZYK, 2011).

Entre los años 1995 y 2012 se producen muchos documentos normativos que, se divergen en sus naturalezas – a veces asumen el carácter de propuesta a veces tienen una función normativa – manifiestan una misma intencionalidad, que es la de producir un cambio significativo en la estructura curricular de la enseñanza media. Los principales documentos oficiales que explicitan esta intención son los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (PCNEM), producidos bajo orientación de MEC por su Secretaría de Enseñanza Media y Tecnológica (SEMTEC); las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (DCNEM), explicitadas en la Resolución 3/98 de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación

y aún las dos formas de evaluación, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) y el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) y más recientemente las resoluciones n. 04/2010 y n. 02/2012.

Es fundamental señalar en el análisis de estas directrices el carácter continuo y progresivo de los principios de la flexibilización e individualización del trayecto formativo de los alumnos (y también de las instituciones de enseñanza). Las tres resoluciones que definen las directrices curriculares para la Enseñanza media guardan entre ellas semejanzas al explicitar en sus artículos e incisos la prescripción de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea desarrollado desde una matriz de competencias y habilidades (PERRENOUD, 1999). La construcción de competencias sugiere la capacidad de movilización de conocimientos y habilidades en respuestas a las situaciones inusitadas, típicas de la transitoriedad e instantaneidad del proceso de globalización de la economía. Esto respondería a la capacidad de la multifuncionalidad y de la polivalencia necesaria a los individuos formados por las escuelas para atender a las demandas del mercado laboral. El conocimiento prescripto en los PCNS y en las directrices desde la definición de áreas del conocimiento, por ejemplo, empiezan a ser el medio o el camino a hacer por los alumnos y profesores como el intuito de desarrollar las respectivas habilidades y competencias técnicas.

La “nueva Enseñanza Media” – La premisa máxima del individualismo y de la lógica mercadológica.

La Enseñanza Media como última etapa de la educación básica como ya se ha dicho, ha recibido a lo largo del período de análisis de este artículo (1990-2012), una gama de transformaciones en su estructura organizacional y curricular, que muestran una tendencia relacional a la coyuntura de la globalización y de la consecuente competitividad oriunda de este fenómeno, el campo de selección y definición de los conocimientos y de la organización curricular es orientado en la lógica de la regulación, evaluación y larga escala y movilizadora para racionalidades individuales, llevándole a los individuos dentro de este contexto a hacerse en más competitivos, movilizándolo su vida bajo estos principios.

Tomando como perspectiva la individualización y competitividad en las políticas educacionales contemporáneas, sitiamos la reciente reforma curricular para la Enseñanza Media promulgada en febrero de 2017, la ley n. 13.415. Esta ley cambia

cinco dispositivos legales: Ley n. 9.394/1996 – que establece las directrices y bases de la educación nacional, Ley n. 11.494/2007 – regula el financiamiento de la educación (Fundeb), el Decreto-Ley n. 5.452/43 – conocido como CLT, el Decreto-Ley n. 236/1967 que reguló la redifusión en el país y revoca la Ley n. 11.161/2005, que instituyó la enseñanza de español obligatoria en la enseñanza media. El texto aprobado divide el contenido de la Enseñanza Media en dos partes: 60% para asignaturas comunes a todos, a definirse por la Base Nacional Común Curricular (BNCC), y 40% para que el alumno profundice sus conocimientos en un área de interés, entre las opciones Lenguajes, Matemáticas, Ciencias Humanas, Ciencias de la Naturaleza y Enseñanza Profesional. Otro punto de la medida provisional es ampliar la oferta de un turno integral de 800 horas para 1,4 mil horas anuales, mediante financiamiento de la Unión junto a los estados y al Distrito Federal a lo largo de diez años.

La centralidad de la nueva reforma del nuevo currículo es que la base común debe tener tratamiento metodológico que garantice la interdisciplinaridad y la contextualización, mientras la parte diversificada deberá ser orgánicamente integrada con la base nacional común, por contextualización que puede ocurrir por enriquecimiento, ampliación, diversificación, desdoble, por sección de habilidades y competencias de la base nacional común y por otras formas de integración. Eso se debe ocurrir de acuerdo con el plan pedagógico y curricular de la escuela. La idea en esa formulación curricular es que la parte diversificada de la identidad de cada escuela, es decir, defina la vocación de cada escuela, por la priorización de una o más áreas del currículo de la Enseñanza Media.

Al analizar los artículos e incisos de la ley que da cuerpo a la reforma, cabe destacar los aspectos centrales de la reforma que les orientarán a los sistemas de enseñanza a promocionar sus alteraciones de forma a contemplar los principios relativos a la amplitud de la carga horaria y a la organización curricular: Ante el texto de la ley, dos artículos merecen la atención:

Art.35 § 7º- Los currículos de la enseñanza media deberán considerar la formación integral del alumno de manera a adoptar un trabajo volcado a la construcción de su proyecto de vida y para su formación en los aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales.

§ 8- Los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación procesual y formativa serán organizados en las redes de enseñanza por medio de actividades teóricas y prácticas, pruebas orales y escritas,

seminarios, proyectos y actividades on-line, de tal forma que al final de la enseñanza media el alumno demuestre: I – dominio de los principios científicos y tecnológicos que presiden la producción moderna

II – conocimiento de las formas contemporáneas de lenguaje.

Art. 36. [...] El currículo de la enseñanza media será compuesto por la Base Nacional Común Curricular y por itinerarios formativos, que deberán ser organizados por medio de la oferta de distintos arreglos curriculares, conforme la relevancia para el contexto local y la posibilidad de los sistemas de enseñanza [...]

§ 1o La organización de las áreas que trata la **oración** y de las respectivas competencias y habilidades se hará de acuerdo con los criterios establecidos en cada sistema de enseñanza (BRASIL, 2017)

§ 10. Además de las formas de organización previstas en el art. 23, la enseñanza media podrá ser organizada en módulos y adoptar el sistema de créditos con terminalidad específica.

§ 11. Para efecto de cumplimiento de las exigencias curriculares de la enseñanza media, los sistemas de enseñanza podrán reconocer competencias y firmar convenios con instituciones de educación a distancia con notorio reconocimiento [...]

§ 12. (NR) Las escuelas deberán orientarle a los alumnos en el proceso de elección de las áreas de conocimiento o de actuación profesional previstas en la oración.”

Los artículos e incisos seleccionados arriba muestran de forma evidente de algunas características que son continuas en las reformas curriculares planteadas en la Enseñanza Media desde la década de 1990. Ella evidencia la profundización del discurso neoliberal en educación, en la medida que expresan premisas de un discurso marcado por la excelencia en la enseñanza y la investigación; profesores competentes; alumnos aptos para ingresar en el mercado laboral; currículo con contenidos científicos y tecnológicos actualizados la elección individualizada del trayecto formativo. En una mirada más atenta, a esos principios presentados por el nuevo proyecto de ley, comprendemos que representa un punto de vista más empresarial que educacional, puesto que trae en su seno un raciocinio técnico basado en la productividad y objetivando la performatividad en la educación (BALL, 2011; LIMA, 2010; SILVA, 2015).

La “escuela de calidad”, teoría definida por el gobierno federal se comprende como la que presenta una enseñanza y una gestión eficiente para competir en el mercado, refrendando la idea de que el alumno es un consumidor de la enseñanza y el profesor un profesional bien entrenado, teniendo como principal incumbencia preparar los educandos para, más tarde, insertarse en el mercado laboral (LIMA, 2010; SFREDO, SILVA, 2016). La homogenización de los contenidos, aquí identificada por la opción de

la obligatoriedad de Lengua Portuguesa, Matemáticas y Lengua Inglesa y la utilización de una práctica pedagógica volcada al “saber hacer” es la definición de un sistema educacional, son acciones que visan garantizar el control y la efectución de la propuesta educativa alineada a los preceptos de la lógica económica global.

La nueva propuesta de reestructuración curricular de la Enseñanza Media refuerza la perspectiva de que el desarrollo económico del país y alineamiento a las políticas globales de educación son el camino a recurrir, al incluir como directrices fundamentales: a) la identificación de la Enseñanza Media con la formación general básica, articulada con una perspectiva de educación tecnológica y con el mundo del trabajo; b) el ideal de la identificación flexible de atención a las distintas clientelas; c) la autonomía de la escuela y del alumno en la adecuación curricular, favoreciendo el proceso formativo contextualizado; d) la definición de matrices curriculares que privilegian las competencias y las habilidades básicas volcadas hacia el tránsito y la complementariedad entre la enseñanza regular y la formación profesional.

La identidad de la Enseñanza Media, en la actual reforma será constituida pedagógicamente con base en un currículo diversificado y flexibilizado. Este es considerado el gran eje de los cambios en la Enseñanza Media. Socialmente, la identidad de la Enseñanza Media estará condicionada a la incorporación de las necesidades locales – características de los alumnos y participación de profesores y familias una intensa lógica de flexibilización marcada por condiciones de una “cantonización curricular” (SILVA, 2015).

Consideraciones finales

El período comprendido entre los años 1990 y 2017 señalaron un intenso conjunto de reformas en las políticas educacionales en Brasil, impactando directamente sobre la organización curricular de la Enseñanza Media. Esta etapa de la educación básica ha tomado el centro de las políticas educacionales brasileñas, teniendo su lógica organizativa vinculada a las transformaciones económicas ocurridas desde la década de 1970, teniendo como plan de fondo la revolución técnica y científica que desencadenó inúmeros cambios en la esfera productiva y en las relaciones económicas internacionales. Cuestiones como la formación de capital humano, equidad y acceso, competitividad, se presentan con énfasis progresivas en el análisis de las legislaciones que fueron producidas en los últimos años, revelando elementos que nos hacen

comprender la engeñaría de las reformas curriculares de nuestro tiempo, que impactan bajo los sistemas de enseñanza de nuestro país. Los sujetos en aprendizaje permanente, la formación con vistas a la preparación al mercado laboral y la lógica de individualización en el recorrido formativo son conceptos que se observan en el conjunto de reformas emprendidas en el análisis de este artículo, en las secciones de este texto, que analizaron la coyuntura de reordenamiento educacional que la Enseñanza Media sufrió en las últimas décadas.

Se atenta que desde la segunda mitad del siglo XX, en razón del reordenamiento de las fuerzas productivas y de las lógicas de reproducción del capital, la educación empieza a ser vista como la engranaje necesaria para impulsar el péndulo de la economía. Enseguida se observa el lineamiento de las políticas educacionales a las lides del mercado, que juntamente con los organismos internacionales pasan a direccionar recetarios que se constituyen marcos de regulación para que los Estados empiecen a operar cambios en sus sistemas de enseñanza. Buscamos en el alcance de este artículo explicitar cómo la dinámica del sistema capitalista y las nuevas funciones que el Estado moderno asume incorporan continuamente en la agenda educacional principios o lógicas del mercado, tales como eficiencia, la responsabilidad y la calidad total, que se incorporan en las directrices y legislaciones con el intuito de linear el recorrido formativo empresarial. Brasil incorpora en esta agenda desde los 1990, y se ve por el análisis de la legislación y continuas reformas educacionales, la adecuación de las políticas educacionales al mercado. Es una ligación tenue, se percibe que desde el advenimiento de las más reciente LDB, ley n. 9394/96 la flexibilización es un imperativo continuo, provisionando ampliar posibilidades organizativas del currículo, organización de recorridos formativos del alumnado y un sistema de responsabilidad para escuelas y sistemas de enseñanza. En el ámbito curricular, en la Enseñanza Media, se ve un dislocamiento para la formación de un individuo dotado de habilidades y competencias, capaz de adecuarse con facilidad a nuevas y continuas situaciones. En nuestra lectura es importante enaltecer que la principal consecuencia de este escenario es la constitución de un individuo responsabilizado por su propia formación.

REFERENCIAS

ANTUNES, Ricardo.; PINTO, Geraldo. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BALL, Stephen.; MAINARDES, Jefferson (orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04 de 13 de Julho de 2010**. Define diretrizes curriculares para a Educação Básica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:
<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece política de fomento a implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em:
<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Tradução Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. 2ª edição. São Paulo: 2006.

IANNI, Octavio. **Globalização**: novo paradigma das ciências sociais. *Estud. av.*, ago. 1994, v. 8, n. 21, p. 147-163.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez., 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Ed. Soc.*, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

LESSARD, Claude. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. tradução de Sthephania Motousek. Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

LIMA, Licínio. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na sociedade de aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p. 41-54, 2010.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica- poder e conhecimento em educação.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder.** In: IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-70.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. v. III, p. 229-241.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo- razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** São Paulo: Nobel, 1985

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1980.

SANTOS, Milton. **Por uma nova geografia.** 6ª ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp. 2008.

SANTOS, Milton. Modo de produção técnico-científico e diferenciação espacial. **Revista Território**, Ano IV, nº 6, jan/jun., 1999.

SANTOS, Milton.; Silveira, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SAVIANI, Demerval. Apresentação. In: GASPARIN, João Luíz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002a. p. IX-XII.

SFREDO, Marta.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas educacionais para o Ensino Médio: conhecimento ou capacitação. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 881-896, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em revista**, v. 30, n. 1, p. 127-158, 2014.

TEODORO, António. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, Stephen.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (orgs.). **Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “educação” da crise.** Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2001.

Como citar este artigo:

SILVEIRA, Emerson Lizandro Dias.; SILVA, Roberto Rafael Dias da. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.unesp.v13.n4.out/dez.2018.11226

Submissão em: 22/03/2018

Revisões requeridas: 28/04/2018

Aprovação final em: 25/05/2018