

INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA: DESDE EXPERIENCIAS EXITOSAS HASTA DUDOSAS PROPUESTAS DE CAMBIO

INOVAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: DAS EXPERIÊNCIAS EXITOSAS ÀS DUVIDOSAS PROPOSTAS DE MUDANÇA

CURRICULAR INNOVATION ON HIGH SCHOOL: FROM SUCCESSFUL EXPERIENCES TO DUBIOUS PROPOSALS OF CHANGE

Letícia VIEIRA¹

Maike RICCI²

Shirlei de Souza CORRÊA³

Yomara F. C. de Oliveira FAGIONATO⁴

RESUMEN: Es consensuado que la escuela secundaria (MS) sea, en Brasil, el nivel de educación cuyos debates son más controvertidos, que se considera el gran nudo de nuestro sistema educativo. Este problema histórico (ZOTTI, 2009) se enfrenta a desafíos en relación con el acceso y la permanencia de los jóvenes en la SITUACIÓN de los Estados del Desarrollo, problemas que van más allá de la cuestión del aprendizaje. Cuestiones como el desajuste con la realidad de los estudiantes, la necesidad de entrar en el mercado laboral, diversos temas sociales relacionados con quienes asisten a esta etapa de la enseñanza, así como la desvaloración del profesorado, son cuestiones que refuerzan el discurso de la “crisis en la escuela secundaria” perpetuada en el campo educativo brasileño a lo largo de casi un siglo. En este sentido, se entiende que la reflexión sobre la calidad de la actual Escuela Secundaria requiere un análisis coherente de las cuestiones de acceso y permanencia, así como de satisfacer las demandas y necesidades de los jóvenes que la asisten. Se estima que las políticas actuales para la en particular, la Ley No 13.415/2017, que instituyó la reforma de la EM, no responde directamente a las demandas históricas de esta etapa de la enseñanza, ni arroja luz sobre las experiencias docentes exitosas que ya se han llevado a cabo en el país, como las Clases Secundarias Experimentales y los Gimnasios/Colegios Vocacionales, que buscaban responder a las mismas preguntas – sin embargo, con otras ropas y en un tiempo de más de cincuenta años. Estas experiencias, cerradas por el régimen dictatorial en la década de 1960, llevaron a la propuesta de promover una educación integral, contribuyendo a la

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – SP – Brasil. Estudiante de Doctorado en Educación. Miembro del Observatorio de la Enseñanza Medio en Santa Catarina – OEMESC. Orientadora Educacional vinculada a la Secretaría de la Educación del Estado de Santa Catarina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1093-3010>. E-mail: leticia.vieira1990@gmail.com

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC – Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Educación. Miembro del grupo de investigación ITINERA de la Universidad Federal de Santa Catarina. Gerente de Supervisión de la Educación Básica y Profesional del Directorio de Políticas y Planeamiento Educacional de la Secretaria de la Educación de Santa Catarina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8243-8166>. E-mail: maikeckr@gmail.com

³ Centro Universitário Avantis (UNIAVAN), Balneário Camboriú – SC – Brasil. Docente del curso de Pedagogía. Miembro del Observatorio de la Enseñanza Medio en Santa Catarina – OEMESC. Doctora en Educación (UNIVALI). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9310-0454>. E-mail: shirleiscorrea@hotmail.com

⁴ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis – SC - Brasil. Doctora en Historia del Tiempo Presente. Miembro del Observatorio de la Enseñanza Media en Santa Catarina – OEMESC. Miembro del Laboratorio da Didáctica de la Historia de la Universidad Regional de Blumenau – LADIH/FURB. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4138-6598>. E-mail: yocaetano@hotmail.com

formación de los estudiantes en las más diversas dimensiones, de manera significativa y promoviendo la integración efectiva de los contenidos. Se entiende que el reciclaje de los Estados Unidos debe formularse a partir de la lectura y evaluación de las experiencias y políticas ya desarrolladas, y que estas nuevas iniciativas deben utilizarse en lugar de vestir la “ropa de lo nuevo” sin ofrecer soluciones reales a las demandas existentes, presentando avances efectivos, no apareciendo como contrarreformas, en las que los contrarrelojes se presentan a través de lo ya logrado, como lo ha sido la Ley de Reforma de la Sra. Por último, hacemos hincapié en la necesidad de estudios y discusión de experiencias denominadas ejemplo de calidad, porque la continuidad de las políticas depende del estudio sistemático y de la evaluación y reformulación de iniciativas que han logrado resultados satisfactorios.

PALABRAS CLAVE: Reestructuración curricular. Escuela secundaria. Reforma de la enseñanza media.

RESUMO: *É consensual a percepção de que o Ensino Médio (EM) é, no Brasil, o nível de ensino cujos debates são mais controversos, sendo este considerado o grande nó de nosso sistema educativo. Este problema histórico (ZOTTI, 2009) enfrenta desafios em relação ao acesso e permanência dos jovens no EM – problemas esses que vão além da questão da aprendizagem. Questões como o descompasso com a realidade dos alunos, necessidade de ingresso no mercado de trabalho, questões sociais diversas ligadas aos que frequentam essa etapa de ensino, bem como a desvalorização docente, são questões que reforçam o discurso de “crise no Ensino Médio” perpetuado no campo educacional brasileiro ao longo de quase um século. Nesse sentido, compreende-se que a reflexão sobre a qualidade do atual Ensino Médio exige a análise consistente de questões de acesso e permanência e, ainda, de atendimento das demandas e necessidades dos jovens que o frequentam. Avalia-se que as atuais políticas para o EM, em especial a Lei nº 13.415/2017, que instituiu a reforma do EM, não respondem diretamente às demandas históricas desta etapa do ensino, tampouco lançam luz sob as experiências de ensino exitosas que já foram realizadas no país, tais como as Classes Secundárias Experimentais e Ginásios/Colégios Vocacionais, que buscavam responder às mesmas questões – contudo, com outras roupagens e em um lapso temporal de mais de cinquenta anos. Estas experiências, encerradas pelo regime ditatorial nos anos 1960, levaram a cabo a proposta de promover uma educação integral, contribuindo com a formação dos estudantes nas mais diversas dimensões, de maneira significativa e promovendo a efetiva integração de conteúdo. Entende-se que ensaios de renovação do EM devem ser formulados a partir da leitura e avaliação das experiências e políticas já desenvolvidas, devendo estas novas iniciativas, mais do que vestir a “roupagem do novo” sem oferecer reais soluções para as demandas existentes, apresentar avanços efetivos – não figurando como contrarreformas, nas quais apresenta-se retrocessos mediante ao já alcançado, a exemplo do que fora a Lei de Reforma do EM. Frisa-se, por fim, a necessidade de estudos e debate de experiências referenciadas como exemplo de qualidade, pois a continuidade de políticas depende do estudo sistemático e da avaliação e reformulação de iniciativas que alcançaram resultados exitosos.*

PALAVRAS-CHAVE: Reestruturação curricular. Ensino médio. Reforma do ensino médio.

ABSTRACT: *It is consensus that high school, in Brazil, is the level of education whose debates are most controversial, being considered as a large knot of our educational system.*

This historical problem (ZOTTI, 2009) faces challenges in relation to the access and permanence of young people in high school – problems that go beyond the issue of learning. Issues such as the mismatch with the reality of the students, the need to enter the labor market, various social issues related to those who attend this stage of education, as well as the teacher devaluation, are issues that reinforce the discourse of "crisis in High School" perpetuated in the Brazilian educational field almost over a century. In that way, it is understood that the reflection on the quality of the current High School requires the consistent analysis of issues of access and permanence, and also of reaching the demands and needs of the young people who attend to it. It is estimated that the current policies of High School, in particular the Law N° 13.415/2017, which instituted the makeover of the High School, does not directly respond to the historical demands of this stage of teaching, or shed light on the successful teaching experiences that have already been carried out in the country, such as the Experimental Secondary Classes and Gymnasiums/Vocational Schools, which sought to answer the same questions – however, with other aspects and in a time lapse of more than fifty years. These experiences, closed by the dictatorial regime in the 1960s, carried out the proposal to promote an integral education, contributing to the formation of students in various dimensions, in a significant way and promoting the effective integration of content. It is understood that tests of renewal of the High School should be formulated from the reading and evaluation of the experiences and policies already developed, and these new initiatives should, rather than wear the "clothing of the new" without offering real solutions to the existing demands, present effective advances – not appearing as counter-reforms, in which there are setbacks through the already achieved, as was the Law of Reform of the High School. Lastly, we emphasize, the need for studies and debate of experiences referred to as an example of quality, because the continuity of policies depends on the systematic study, evaluation and reformulation of initiatives that have achieved successful results.

KEYWORDS: Curricular restructuring. High school. High school makeover.

Introducción

En las últimas décadas el campo educacional fue alcanzado por un período de transformaciones drásticas, el cual ha evidenciado prescripciones emanadas por el Poder Ejecutivo y direccionadas a la Educación Básica, apoyadas marcadamente en relaciones empresariales. A la luz de lo ya ocurrido en otros países, estos movimientos se hacen presentes, estratégicamente, en momentos de turbulencia política⁵, permitiendo que las dichas reformas se conviertan en grandes oportunidades de negocios. Eso se vuelve bastante flagrante en el contexto de la EM brasileña, principalmente a partir de la conversión de la Medida Provisional n° 746 de 2016, emanada por el Poder Ejecutivo, en Ley n° 13.415, de 16

⁵ Analizando los procesos de reforma educativa emprendidos en el Reino Unido, Ball (2014, pág. 160) afirma que “El poder y la importancia de los textos y los discursos de reforma que llevan consigo se aprovechan de los temores y deseos del público, que son “convocados” por las políticas y presiones de la reforma. Es un discurso salvador que promete salvar a las escuelas, los líderes, los maestros y los estudiantes del fracaso, de los terrores de la incertidumbre y la confusión de las políticas y de ellos mismos - sus propias debilidades.

de febrero de 2017 (Ley de la Reforma de la Enseñanza Media), decretada por el Congreso Nacional y sancionada por la Presidencia de la República.

Esa Ley, formulada de forma bastante abrupta, desconsideró el recorrido de experiencias innovadoras, debates, directrices, proyectos de ley, audiencias públicas y demás movimientos que, en las últimas décadas, de forma democrática y participativa, han constituido la elaboración de una política nacional para la EM, con el intuito de establecer una propuesta de Educación Básica que promoviera una efectiva educación integra. Como resultado de este escenario, específicamente en el contexto de la EM, se vivenció una interrupción de las discusiones ocurridas y, mientras que son tomadas experiencias en diferentes países, se promueve, en el escenario brasileño, el apagamiento de experiencias que desarrollaron, en diferentes tiempos y espacios, propuestas de enseñanza y de flexibilización curricular interesantes para la etapa final de la educación básica.

En ese sentido, este artículo representa un movimiento de aproximación de estudios relacionados a las experiencias que, en diferentes tiempos históricos y diferentes espacios, realizan ensayos promisoros para la Enseñanza Media/Enseñanza Secundaria en Brasil. La primera de ellas se refiere al ensayo de las Clases Secundarias Experimentales, realizada en los años 1950 en clases de escuelas públicas y privadas de diversos Estados en Brasil. Seguido de los Gimnasios Vocacionales, considerados un desdoblamiento de las Clases Experimentales y realizado en el Estado de São Paulo en los años 1960. Y por fin, el Programa Enseñanza Media Innovadora (ProEMI), programa federal creado en 2009 bajo la égida de la permanencia del joven en la escuela, con propuesta de realización y organización de un currículo flexible, por medio de un rediseño curricular elaborado por la propia escuela, con tiempos y espacios escolares adecuados al que se propone en términos de currículo y propuesta pedagógica (CORRÊA, 2018), así como horarios para planeamiento colectivo y mayor aproximación escuela y familia vía atendimento a alumnos y padres.

Al arrojar luz sobre estas experiencias, se pretende poner de manifiesto la fragilidad de los puntos de los discursos que denuncian la existencia de la actual crisis de la EM para justificar la propuesta de reformas que no responden a las demandas sociales reales. A diferencia de las medidas actuales, ensayos como las Clases Secundarias Experimentales, que se apropiaron de los Gimnasios Vocacionales - una experiencia más amplia en el Estado de São Paulo en los años 50 y 60, como se discute en los ítems I y II - y el Programa Innovador de Enseñanza Secundaria, implementado en todo el país a partir de 2009, discutido en el ítem III, son ejemplos fértiles de proyectos pedagógicos que trataron el conjunto de elementos

necesarios para la promoción de la formación integral del alumno, incluyendo un debate sobre el concepto del término “Educación Integral”.

Renovación de la Enseñanza Secundaria en los años 50: las Clases Experimentales Secundarias

Hasta los años 1950, la educación secundaria en Brasil puso en práctica lo previsto en la Ley Orgánica de Educación Secundaria (1942), también conocida como la Reforma Capanema, una ley que imprimió en la educación secundaria una cultura escolar conservadora a través de las vías de la rigidez curricular, el uso de métodos tradicionales y un fuerte énfasis en las humanidades. Sin embargo, un nuevo escenario de redemocratización post-dictadura del Estado Nuevo y a través de la Constitución de 1946 reposiciona el tema de la Educación Secundaria, orientándolo en las discusiones educativas y convirtiéndolo en el banco de críticas que señalaban la necesidad de su reformulación. En este sentido, la subárea de enseñanza secundaria, animada por iniciativas de organismos vinculados al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), como el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP) y la Dirección de Enseñanza Secundaria (DES), abre un espacio de debates y propuestas para renovar los ensayos pedagógicos para la enseñanza secundaria.

Inscritas en esos ensayos, las denominadas “Clases Experimentales Secundarias”, fueran autorizadas en el año 1958, a partir de la emisión de los pareceres nº 31/1958 Consejo Nacional de Educación y 77/1958 de la Consultoría Jurídica del Ministerio de la Educación y Cultural. La emisión de dichas portarías, que definían las instrucciones sobre la naturaleza y organización de esas clases, se han impulsado por las acciones del educador paulista Luis Contier, que en el inicio de los años 1950, período anterior a la apertura del campo educacional, tras la realización de la pasantía en el *Centre International de Études Pédagogiques* (Sèvres, Francia), empezó, de forma pionera, un proceso de renovación de la secundaria en la institución en que ocupaba la plaza de director, a partir de una apropiación parcial de la matriz *Classes Nouvelles*, vinculada a aquel centro francés (VIEIRA, 2015).

Concomitantemente a las autorizaciones, también se publican en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* “*Instruções sobre a natureza e a organização das classes experimentais*”, documento que reglamenta el funcionamiento de esas experiencias, esclareciendo que deberían ser direccionadas a la aplicación de nuevos métodos y procesos de enseñanza, así como el ensayo de nuevos currículos, en consonancia con la legislación vigente. Tales directrices definían que las Clases Experimentales deberían ser asistidas por la

Dirección de la Enseñanza Secundaria y autorizadas por el MEC a través de la misma dirección. Se orientaba la instalación de esas clases en colegios con idoneidad incontestable y condiciones pedagógicas que posibilitaran la experiencia, debiendo ser organizadas inicialmente en el primer ciclo y después, a juicio del Ministerio, extendidas al segundo, a ser iniciadas en un número mínimo de clases, pudiendo ser ampliadas si verificados resultados favorables. Se definía, también, en esas instrucciones, normas generales para las clases experimentales:

- a) en la organización de los currículos, se tendrá en cuenta no la especialización en tal o cual dirección de estudios, sino la preparación general con un sólido contenido de formación humana y mayores oportunidades de atender las aptitudes individuales;
- b) una mayor articulación de la enseñanza de las distintas materias y una mayor coordinación de las actividades escolares;
- c) un número máximo de treinta alumnos en cada clase, para que la enseñanza se adapte mejor a cada alumno;
- d) el número de profesores en las clases iniciales del gimnasio puede reducirse para evitar los inconvenientes del paso brusco de la escuela primaria a la secundaria. De esta forma, los profesores dispondrán de más tiempo con los estudiantes y podrán examinar mejor las tendencias y ejercer una orientación más eficaz;
- e) reuniones periódicas de los profesores de cada clase para apreciar la clase en sus aspectos psicológicos y su mejor y más homogénea orientación pedagógica;
- f) posibilidad de opciones que correspondan a las aptitudes de los alumnos;
- g) Acentuación de la función educativa de la escuela, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de una mayor permanencia diaria en la escuela y de la participación en actividades extraescolares;
- h) actividad dirigida, planificada de tal manera que el estudiante pueda participar activamente en ella, con el fin de adquirir su propio método de trabajo y hábitos de vida conscientes y dinámicos;
- i) una articulación más estrecha entre los profesores y los padres, tan necesaria para la armonía que debe existir entre la labor educativa de la escuela y la familia (Classes Experimentais no Ensino Secundário, 1958, p. 81).⁶

⁶ a) na organização dos currículos, ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais;

b) maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares;

c) número máximo de trinta alunos em cada classe, para que o ensino se possa adaptar melhor a cada aluno;

d) o número de professores nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido para evitar os inconvenientes da transição brusca do regime primário para o secundário. Os professores terão, assim, convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente;

e) reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogénea orientação pedagógica;

f) possibilidade de opções que correspondem às aptidões dos alunos;

g) acentuação da função educativa da escola, oferecendo para isso oportunidade aos alunos de maior permanência diária na escola e de participação nas atividades extracurriculares;

h) atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente, para adquirir seu método próprio de trabalho e hábitos de vida conscientes e dinâmicas;

Tras la emisión de los documentos orientadores, se instala una primera Clase Experimental en 1959 en un Instituto de la ciudad de Socorro, São Paulo. Es importante destacar que esta experiencia docente, realizada en el Instituto Narciso Pieroni y dirigida por Lygia Forquim Sim y Maria Nilde Mascellani, con el apoyo de Olga Bechara, se convirtió en la gran referencia en cuanto a las Clases Experimentales Paulistas, sobre todo porque se apropiaron de la experiencia de los Gimnasios Vocacionales. También hay que considerar que desde el hito inicial de esta primera autorización, una multiplicidad de instituciones inició ensayos de la misma naturaleza, cada una de ellas realizando prácticas y apropiaciones diferentes.

Un aspecto *sui generis* de la experiencia realizada en Socorro, y que orientó toda su cultura escolar, era el fuerte compromiso social que se imprimía en todas las prácticas efectuadas. El alumno debería comprender el conocimiento como construcción histórica y a partir de eso, mantener una actitud crítica con relación a su realidad económica, política y cultural. Se primaba por la realización de prácticas de participación social y los objetivos de formación dispuestos en la propuesta se direccionaban al desarrollo de actitudes de iniciativa e independencia, así como a la valoración del trabajo en grupo y el desarrollo del compromiso social. Por ende, la división de las clases se hacía a partir de la utilización de la técnica de sociogramas, que favorecía las relaciones e intercambios educativos entre los alumnos, que tenían respetadas sus singularidades y afinidades, y favorecía el desarrollo de la capacidad de autogobierno de ese alumnado, pues pasaban a tener como principal líder no un profesor, sino un alumno jefe de equipo.

El currículo practicado en estas clases experimentales ha experimentado cambios significativos a través de una división de disciplinas que desplegó el núcleo común de la matriz del currículo en tres vertientes: la primera de materias de conocimiento (historia, ciencia, geografía, matemáticas y religión), la segunda de materias instrumentales (idiomas) y, por último, una vertiente de materias de formación-expresión (dibujo, educación musical, artesanía y educación física). Esta matriz curricular estaba guiada por dos centros de coordinación de asignaturas: el del estudio del hombre, que se dedicaba al estudio de las ciencias sociales y tenía como objetivo el dominio de estas ciencias; y el del estudio de la naturaleza, que tenía como objetivo la profundización de la cultura especializada. Las disciplinas, a su vez, estaban coordinadas entre sí (CONTIER, 1959). Para entender mejor

i) articulação mais estreita entre professores e pais, tão necessária para a harmonia que deve existir entre a obra educadora da escola e da família (Classes Experimentais no Ensino Secundário, 1958, p. 81).

cómo se hizo tal división, tomaremos el ejemplo mencionado por Luis Contier, en el que se estudió el tema de las "Primeras Civilizaciones", dando mayor enfoque a los hebreos, y el trabajo comenzó por el centro de coordinación para el estudio del hombre, y las disciplinas se coordinaron de la siguiente manera:

- i) Portugués - estudio de la literatura hebrea, y en particular de los Salmos;
- ii) Religión - origen del Universo y del hombre como manifestación de la existencia de Dios: la Biblia - estudio del texto del Antiguo Testamento;
- iii) Geografía - nociones generales sobre el universo;
- iv) Ciencia - formas de supervivencia humana a través de la exploración de la Naturaleza;
- v) Dibujo - arte de los primitivos y su evolución haciendo mapas de consideraciones, gráficos e ilustraciones;
- vi) Matemáticas - cálculo de problemas de espacio y tiempo proporcionados por la cronología;
- vii) Artesanía - Hacer mapas de constelaciones en alto relieve y escenas vivas sobre las costumbres hebreas;
- viii) Educación musical - el arte musical de los hebreos, salmos y cantos religiosos; y
- ix) Educación física - Valorar la conservación de la vida mediante la práctica de la higiene y los ejercicios físicos (CONTIER, 1959, p. 2-3).⁷

Para la coordinación del estudio del medio natural, el punto de partida fue el Plan Director de la ciudad de Socorro. Alrededor de este centro, que tenía como objetivo proporcionar al estudiante una cultura especializada, se abordaba, por ejemplo, el estudio del agua radioactiva en las ciencias; la lectura del Plan, la redacción de informes y entrevistas en portugués; el problema de las distancias, la producción agrícola, los ingresos comerciales, la población, etc., en matemáticas; y la historia del municipio y la situación sociopolítica en la historia (CONTIER, 1959, p. 3).

Entre las actividades realizadas en la institución, se destaca el Estudio del Medio, comprendido como práctica de investigación y contacto con determinada realidad, y que, en Socorro, los profesionales se apropiaron de forma muy singular, de modo que se hizo práctica base en la enseñanza ofertada y a orientar el currículo de la institución. Se trataba de una práctica cuya función primordial sería la de permitir al estudiante el contacto directo con la realidad, ampliando su conocimiento sobre el mundo y “satisfaciendo sus necesidades de comprender y explicar los fenómenos de su realidad” (MASCELLANI, [entre 1950 y 1970a],

⁷ i) Português – estudo da literatura hebraica, e particularmente dos Salmos; ii) Religião – origem do Universo e do homem como manifestação da existência de Deus: a Bíblia, estudo do texto do Antigo Testamento; iii) Geografia – noções gerais sobre o Universo; iv) Ciências – formas de sobrevivência humana através da exploração da Natureza; v) Desenho – arte dos primitivos e sua evolução confeccionando mapas de considerações, gráficos e ilustrações; vi) Matemática – Cálculo de problemas de espaço e tempo fornecidos pela cronologia; vii) Trabalhos manuais – Confecção de mapas de constelações em alto relevo e cenas vivas sobre costumes hebraicos; viii) Educação Musical – a arte musical dos hebreus, salmos e canções religiosas; e ix) Educação física – Valorização da conservação da vida pela prática da higiene e dos exercícios físicos (CONTIER, 1959, p. 2-3).

p. 01). Las actividades de Estudio del Medio, a partir de una planificación minuciosa, pudieron trabajar todas las disciplinas previstas en los tres troncos que componían el currículo de las Clases, y lo hicieron de manera coordinada e interdisciplinaria. En el Instituto de Socorro, los objetivos y el currículo trabajados en las actividades de Estudio del Medio se centraron en cuestiones locales, sobre la base de un currículo que acercaba los temas de la cultura general a los que planteaba el estudio de la realidad social, económica y política del municipio. Como instrumento para la identificación de los problemas de la comunidad, la actividad de Estudio del Medio se ocupaba de que el estudiante, al volver a clase, adquiriera nociones de responsabilidad social en relación con lo observado, tratando de establecer un compromiso entre la práctica y la teoría.

Además de la renovación vía realización de Estudio del Medio a partir de una apropiación impar de esa práctica y de la efectuación de un método de evaluación cualitativo, vía uso de Fichas de Observación de Conducta, se abolió, en las Clases Experimentales, el libro didáctico, el que ha sido remplazado por el trabajo con textos elaborados por los profesores y/u obras de referencia. (MASCELLANI, [entre 1950 e 1970b]). Se practicaba también en el Instituto, el estudio direccionado, actividad que se desarrollaba en equipos y ocurría tanto en horarios del período normal, como en el turno contrario escolar. Durante el período de realización, los alumnos, divididos en equipos, hacían el estudio de texto y producían fichas con informaciones acerca de las lecturas realizadas. Esas fichas eran revisadas por los profesores de las diferentes materias y llevadas en cuenta para apreciación final del aprovechamiento escolar. A medida que los programas de enseñanza progresaban, se daba a los equipos una mayor capacidad de autogestión, y se consultaba a los profesores sólo para aclarar lo que fuera necesario (CONTIER, 1959).

Frente a estas innovaciones, la actividad docente asumió progresivamente el papel de orientación. Furquin y Mascellani (1959) destacaron que en la Clase Experimental el profesor era sólo un guía, que permitía a los estudiantes la oportunidad de descubrir lo que se les proponía aprender y, con estas disposiciones, se les permitía liberarse de la inhibición que habitualmente se notaba en el sistema de clase tradicional, en el que no se permitía la libre participación del estudiante en las obras (INFORME DE INSTALACIÓN, 1959). Si se llevan a cabo bien, esas prácticas culminarán en la necesidad de que el educador no interfiera constantemente en los últimos grados de la escuela secundaria, ya que los estudiantes deben tener ya internalizadas las prácticas de autogestión, manteniendo la organización del grupo mediante la distribución de funciones y la autovigilación en cumplimiento de las normas.

Como resultado, hubo un mayor interés de los estudiantes en el estudio y en las cuestiones que concernían a la escuela; el desarrollo del espíritu científico y de investigación; la formación de actitudes objetivas de estudio; el desarrollo del espíritu de solidaridad y cooperación; y se logró un rendimiento adecuado por parte del 70% de los estudiantes (SOUZA NETTO, 1971). Sin embargo, a pesar de las prácticas exitosas, las tensiones de otras órdenes llevaron a la finalización del ensayo. Por otra parte, a pesar de la finalización de las clases experimentales de esa institución, sus supuestos circularon en otras experiencias de enseñanza renovadora, como los Gimnasios Vocacionales, experiencia que se tratará en capítulo a continuación.

Flexibilidad curricular: integración de áreas del 2º Ciclo de la Enseñanza Vocacional

En el 2º ciclo de enseñanza vocacional en el estado de São Paulo, entre los años de 1968 y 1969 se llevaron a cabo múltiples apropiaciones de modelos pedagógicos escolanovistas en circulación⁸ por los agentes educativos, que a lo largo de la experiencia, se han re trabajado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio del concepto de *core curriculum* definido como la elección de todo y cualquier contenido cultural, señalando el sesgo antropológico (FAGIONATO, 2018). En el estado de São Paulo, la materialización del proyecto vocacional gimnasial y colegial tuvo la creación de un organismo específico, Servicio de Enseñanza Vocacional (SEV), que en 1961 pasó a gestionar las seis instituciones⁹. Ese estuvo empeñado, a lo largo de la experiencia, en explicitar las orientaciones filosóficas y educacionales direccionadas hacia la formación integral del hombre brasileño ubicado en el espacio y en el tiempo. Los vocacionales como escuela secundaria tenían en cuenta ofrecer acceso a la cultura general, al mismo tiempo, a la iniciación técnica, con el fin de descubrir habilidades y encaminar orientaciones, y no la profesionalización inmediata de ese joven estudiante. Con miras a eso, el cuerpo técnico pedagógico eligió como área-núcleo del currículo los Estudios Sociales, justificando ese contener una significación capaz de catalizar

⁸ Este texto fue una continuación de la investigación de tesis defendida en diciembre de 2018. Aclaro que en este espacio no pretendo trabajar las apropiaciones de todos los autores: Jean Piaget (1896-1980), Jerome Bruner (1915- 2016) y Henri C. Morrison (1871-1945), de John Dewey (1859-1952), del educador Paulo Freire (1921-1997).

⁹ En 1962, Ginásio Estadual Oswaldo Aranha (ciudad de São Paulo), Ginásio Estadual Vocacional João XXIII (Americana), Ginásio Estadual Vocacional Cândido Portinari, (Batatais). En 1963, el Ginásio Estadual Vocacional Embaixador Macedo Soares (Barretos) y Ginásio Estadual Vocacional Chanceler Raul Fernandes (Rio Claro). En 1968, empezaron el curso colegial y los cursos en período de tiempo parcial (diurnos y noturnos) del Vocacional Oswaldo Aranha y en el Vocacional de Vila Maria (MARQUES, 1985).

la integración de los diferentes saberes, así como basarse en la realidad social del estudiante.

En 1968, la flexibilidad curricular se utilizó como característica para forjar un nuevo currículo para el 2º ciclo vocacional, que se vinculó a las prescripciones de la SEV y a las formulaciones de las educadoras: Maria Nilde Mascellani, Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira y Francisca de Medeiros. La segunda educadora, como socióloga y partiendo de la experiencia de las clases experimentales secundarias de este Instituto en Jundiaí (SP) cuando fue presidenta de la comisión de estudio y creación del colegio profesional, a finales de 1964, actuó como asesora técnica pedagógica de la SEV y discutió qué formación integral dirigida al joven debía promoverse en este 2º ciclo secundario. De 1964 a 1968, estos educadores en la apropiación de los modelos pedagógicos en circulación siguieron utilizando el área de Estudios Sociales, esta última como vínculo entre la formación humanística y la iniciación técnica en el gimnasio, y en el ciclo de bachillerato con la profundización del área profesional. El campo del conocimiento de los Estudios Sociales había estado cerca del conocimiento producido y en circulación en los ambientes académicos del decenio de 1960. Para ello, los actores educativos de las escuelas de formación profesional realizaron una serie de entrevistas con los profesores de la USP, Río Claro y la Escuela de Aplicación de la USP, para profundizar en la mencionada planificación del 2º ciclo vocacional y justificar el núcleo de Estudios Sociales.¹⁰

Como ejemplo de las experiencias vividas con las Clases Experimentales Secundarias, que imprimieron la innovación en la organización curricular, en 1968 los educadores de los vocacionales explicitaron la noción de *core curriculum*, como direccionamiento e interpretación del proceso histórico al atribuir al presente los diversos hechos pasados, en la búsqueda por situar el joven en su tiempo histórico. En las dichas clase-plataformas los profesores en conjunto con alumnos debatían cuál recorte de cultura desearían problematizar. Esa cuestión sociocultural elegida en conjunto sería asimilada en la forma de unidad pedagógica, que en el 2º ciclo, se tenían cinco unidades, organizadas entre si y la última con capacidad de síntesis. Maria Cândida Sandoval Camargo Pereira trabajó con la representación de que los futuros alumnos de los vocacionales del curso colegial buscarían una cultura escolar apta a volverlos candidatos al vestibular y al mismo tiempo, desearían obtener una cultura técnica y profesional para actuar con suceso en el mundo laboral. Sin disociar esos dos objetivos de educativos, lo que estaba en juego en el aprendizaje de esos jóvenes era la unión

¹⁰ Entre los encuestados: Dra. Maria de Lourdes Mônaco Janotti (profesora de historia en la escuela de aplicación de la USP y coordinadora del 2º ciclo clásico); Dra. Gioconda Mussolini (profesora de antropología en la USP y ex profesora de Maria Nilde Mascellani); Dr. Sérgio Buarque de Hollanda (profesor de historia en la USP) (SEV, COORDINACIÓN GENERAL, cx. 05, SEV, Supervisión de Estudios Sociales, Informes, 1964).

entre las formaciones. Se buscó mantener el perfil humanístico y la preparación de esos estudiantes tanto en los estudios superiores como a la vida profesional en el curso colegial. En suma, teniendo por objeto promover una formación secundarista de modo integral, bajo la supervisión de Maria Candido Sandoval Pereira se sumó a la experiencia del profesor Newton Balzan, en la asesoría del área de Estudios Sociales en ese ciclo (docente en el Gimnasio Vocacional de Americana y supervisor de Estudios Sociales, desde 1996 en el curso gimnasial).

En 1968, para materializar este concepto educativo se utilizó la flexibilidad curricular al iniciar los cursos de gimnasia y más tarde a los estudiantes universitarios, los de tiempo parcial (día y noche). Concretamente en el Colegio Oswaldo Aranha, situado en la capital de São Paulo, había dos años básicos de preparación para el 3º año, en los que las áreas de estudio se diversificaban e incluso con opciones. Las asignaturas obligatorias eran: Portugués, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Físicas y Biológicas, y con la elección de un idioma y otras dos opciones. En esta disposición curricular de 2º ciclo, los subconjuntos: comunicación, electrotécnica y electrónica, administración de empresas, servicio social, química industrial y edificios, tenían los contenidos de sus áreas pensados a partir del problema lanzado por el área de Estudios Sociales, en la que esta última nucleaba todo el currículo, representando el corazón curricular.

Esta concepción de la educación basada en la integralidad, experimentada también en la renovación de la enseñanza secundaria en los años cincuenta con las Clases Secundarias Experimentales, tal como se presentó en el primer punto a través del Estudio del Medio, entendido como una práctica de investigación y contacto con una realidad determinada, se puso de nuevo de manifiesto a través de la organización curricular - que tenía como símbolo la forma del corazón, que se definió en la visión antropológica de la cultura representada en la frase: “El hombre brasileño en el proceso de desarrollo universal” (SEV, 1968). Así, el área de Estudios Sociales afirmó que entre las “áreas básicas de la estructura curricular también destaca en este 2º ciclo de Estudios Sociales (Geografía, Historia, Economía, Sociología, Antropología, Filosofía, Psicología Social)”. (RIBEIRO, 1988, p. 146). Esto, a través de la mirada crítica que el área de Estudios Sociales buscaba representar:

[...] de las propuestas y proyectos de los diversos subconjuntos, ya que ofrece los datos del proceso histórico y exige apertura y fidelidad a lo real. Es en esta línea que se fomenta que las preguntas sean consideradas, analizadas y elaboradas por las diversas áreas. Por otra parte, le corresponde asumir la experiencia de la obra operando su crítica y profundizando su significado dentro del fenómeno social brasileño. Por lo tanto, el área tiene

una función crítica que globaliza y significa todo el trabajo pedagógico (RIBEIRO, 1989, p. 146).¹¹

Siguiendo esta línea, en los cursos colegiales de 1º y 2º año, contenían asignaturas obligatorias y complementarias, además de las opciones y prácticas educativas, y todas dirigidas a promover la formación integral del alumno. Un ejemplo de esto es el año 1968, en las áreas del plan de estudios de 1er año, además de las asignaturas obligatorias, los jóvenes estudiantes eligieron el inglés como idioma, y las asignaturas opcionales: Filosofía y Sociología. Para el segundo año el idioma elegido fue el inglés, y las asignaturas opcionales: Filosofía y Economía. Estos dos años tuvieron como prácticas educativas la educación artística y física, y la educación moral y cívica, que atravesó todas las áreas curriculares.

Por otra parte, en lo que respecta a los jóvenes matriculados, se trató de organizar al menos dos planes de estudios para el colegio Oswaldo Aranha (SP), en función de la diversidad sociocultural que presentaban. Había un currículo diurno y otro nocturno, para los que trabajan todo el día. Según Ribeiro (1989, p. 146) la “experiencia adquirida en el ambiente laboral profesional es el centro de atención del trabajo escolar. Por esta razón, el trabajo remunerado del estudiante era un requisito del plan de estudios”. En el curso de la tarde se revisó el plan de estudios con miras a la actividad educativa basada en la práctica social del trabajo. Sin perder de vista el concepto de trabajo social vinculado a la transformación de la conciencia de sí mismo y la realidad que la circunscribía, los profesores de formación profesional como escuelas comunitarias buscaban “formar jóvenes capaces de desarrollar esta línea de acción, la de promover el bien común, no actuando para los demás, sino dándoles condiciones para que se levanten por su propia acción” (RIBEIRO, 1989, p. 140). Desde este punto de vista, todo trabajo de educación vocacional ha sido (y es) una “forma de realización personal; [...] la supervivencia humana; [...] con un propósito social: - la promoción del otro” (RIBEIRO, 1989, p. 140).

En resumen, menciono otras tres estrategias pensadas y puestas en práctica por el trabajo en grupo de los actores educativos (técnicos pedagógicos, docentes y estudiantes), como forma de asegurar la integración de las áreas a través de los Estudios Sociales y la flexibilidad curricular, tales como: la primera estrategia fue buscar mantener el contacto con la realidad cercana cuando había encuestas periódicas en la comunidad (MASCELLANI,

¹¹ [...] das proposições e projetos dos vários subconjuntos, na medida em que oferece os dados do processo histórico e exige abertura e fidelidade do real. É nesta linha que incita as questões a serem consideradas, analisadas e elaboradas pelas diversas áreas. Por outro lado, cabe-lhe assumir a experiência do trabalho operando sua crítica e aprofundando-lhe a significação no interior do fenômeno social brasileiro. Assim, a área se reveste de uma função crítica globalizadora e significadora de todo o trabalho pedagógico (RIBEIRO, 1989, p. 146).

[entre 1960 - 1970]). Estos estudios de los alrededores se realizaron en el marco de la puesta en marcha de los gimnasios profesionales, y se repitieron para poner en marcha el 2º ciclo, siempre en busca de esta experiencia educativa para contar con lo real en su labor pedagógica. La segunda estrategia fue la preparación constante del personal docente y técnico pedagógico, que se proponía participar en la experiencia, mediante frecuentes selecciones, evaluaciones, autoevaluaciones y cursos preparatorios para el ingreso en la profesión. El tercer factor fue la creación y el funcionamiento del Consejo Pedagógico (CP) de asistencia semanal, considerado como una estructura de estimulación permanente a los profesores, mentores y administradores (supervisores), como una forma de flexibilizar el plan de estudios. Además, muchos otros factores colaboraron para establecer un plan de estudios flexible sin renunciar a la formación completa de los jóvenes estudiantes de secundaria.

Se enfatiza que para construirse un currículo para el curso colegial en el vocacional la noción del ‘*Core curriculum*’ representaba un amplio concepto que estaba en búsqueda de dar vida y secuencia de problemas, el cual ofrecía la unidad flexible entre la formación humanística y la formación técnica profesional. De ese modo, la importancia central de los Estudios Sociales como área corazón del currículo hizo la función de problematizar e integrar conocimientos, y mientras tanto, en posibilitar la flexibilidad, pues todas las áreas (de forma integrada) podrían buscar respuestas al problema del hombre brasileño en ese proceso de desarrollo, que es al mismo tiempo local y universal.

Programa de Enseñanza Media Innovadora: otra experiencia innovadora

El advenimiento de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, marca el inicio de un movimiento político direccionado a la EM brasileña, definido por una legislación que le garantiza el status de última etapa de la educación básica, implicando en la efectuación de financiamientos y programas que les reservan condiciones para mejora de sus resultados, logrando, de ese modo, un contingente de más de 50% de los jóvenes entre 15 a 17 años afuera de la escuela, las vísperas de adentrar al siglo XXI. Es en ese escenario que en 2003 un gobierno popular asuma la Presidencia de la República de Brasil y la garantía del acceso a todos los jóvenes a la Enseñanza Media pasa a ser reconocida como condición *sine qua non* para el desarrollo del país.

En este período, el Ministerio de Educación revocó el Decreto N° 5154, de 23 de julio de 2004, el Decreto N° 208, de 17 de abril de 1997, que impedía la integración de la EM con la educación profesional y permitía ofrecer este tipo de educación en todas las escuelas del país. De esta manera, el Ministerio crea el Programa Integrado de Enseñanza Secundaria la Educación Profesional, ofreciendo a los Estados contribución financiera para la implantación en las escuelas, así como contribución teórica, orientada en la politécnica, que se presentaba como la transición necesaria para el modelo que se pretendía configurar en el futuro, acercándose a la idea del trabajo con principio educativo, pero no, vale la pena reforzar, obligatoriamente como calificación profesional.

Aunque se reconocía que esta acción de democratización de la educación pública como contribución a la garantía de una escuela secundaria de calidad para los jóvenes, no se ha configurado en la práctica porque no se han resuelto todos los problemas a los que se enfrentan las escuelas secundarias brasileñas. La tasa de estudiantes/adolescentes que salían de la escuela era todavía alta, así como la tasa de rendimiento de los que terminaban esta etapa. (BRANDÃO, 2012). El resultado del IDEB en 2005 mostró una tasa de rendimiento en la EM inferior al 3,5% lo que influyó en el Ministerio de Educación para revisar la cuestión de la EM brasileña.

En medio de debates, estudios y propuestas, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Asuntos Estratégicos de la Presidencia de la República establecieron, mediante la Ordenanza N° 1189, de 5 de diciembre de 2007, el Grupo de Trabajo Interministerial para la Reestructuración y Expansión de la EM en el Brasil. Entre los debates y propuestas, se creó un nuevo documento que proponía la reformulación de la educación secundaria, basada en nuevas experiencias, centrándose en los tiempos y espacios y especialmente en el plan de estudios de las escuelas en la EM, principalmente a través de la flexibilidad y la reorganización [del plan de estudios] según las necesidades e intereses de los jóvenes que asisten a las escuelas. Así nació ProEMI.

Además de estas características, la pretendida integración curricular con la Enseñanza Media integrada a la educación profesional vino como contrapunto a la pedagogía de las habilidades, que encontró un terreno fértil tanto en las Directrices Curriculares Nacionales para la Escuela Secundaria, como en los cursos de educación profesional de la enseñanza media (GRIKE, 2016). La propuesta defendida por los documentos de ProEMI (2009) encontró apoyo en las experiencias vividas alrededor de los años 50, siguiendo el ejemplo de las clases experimentales de secundaria y la formación profesional. Tal como estas propuestas defendían, el estudiante en el contexto de la ProEMI debe entender el conocimiento como una

construcción histórica y a partir de ello, mantener una actitud crítica hacia su realidad económica, política y cultural, ya que la organización del currículo de la EM debe tener en cuenta estas particularidades.

Con esta intención de inducir cambios para la EM, basado en la reestructuración curricular y en la garantía de innovaciones pedagógicas, el ProEMI se entiende como un

[...] programa específico de innovaciones curriculares, en articulación con programas y acciones ya en desarrollo en los ámbitos federal y estatal, con líneas de acción que implican el fortalecimiento de la gestión de los sistemas y la gestión escolar; la mejora de las condiciones de trabajo de los profesores y su formación inicial y continua; el apoyo a las prácticas docentes; el desarrollo de la participación juvenil y el apoyo a los jóvenes estudiantes y a los trabajadores adultos; la infraestructura física necesaria y los recursos pedagógicos correspondientes, y la preparación de investigaciones relacionadas con la enseñanza secundaria y la juventud. (SIMOES, 2011, p. 120).¹²

Otro punto interesante que impregna la identidad de la ProEMI es el hecho de que existe una preocupación por superar el dualismo entre propedéutico y profesional, humanismo y tecnología, entre formación general teórica y técnica instrumental, refiriéndose a la necesidad de una identidad unitaria para esta etapa de la educación básica, que puede romper un modelo de escuela pragmática y utilitaria. Esta característica tiene total proximidad a los presupuestos defendidos en la formación profesional, donde la formación humanística y la preparación tanto para los estudios superiores como para la vida profesional, se basaba en la promoción de una formación secundaria integral.

El documento del ProEMI (2011) defiende esa propuesta:

La escuela secundaria tiene una función estratégica para la construcción de la nación, de manera que se involucren los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos como condición para una relación soberana y no subordinada a otras naciones. Pero antes se trata de concebirlo como un derecho subjetivo de todos y un espacio social de organización, producción y apropiación del conocimiento producido por la humanidad. BRASIL (2011, p. 6).¹³

¹² [...] programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos, e a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e a juventude. (SIMOES, 2011, p. 120).

¹³ O ensino médio tem uma função estratégica para a construção de uma nação, de modo a envolver os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos como condição para uma relação soberana e não subalterna às demais nações. Antes disso, porém, trata-se de concebê-lo como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade. BRASIL (2011, p. 6).

Esta innovadora experiencia curricular, propuesta por el Ministerio de Educación, fue considerada de gran relevancia por el respectivo Consejo Nacional de Educación, lo que se evidenció por la repercusión que tuvo el tema en los medios de comunicación y por el amplio tratamiento que éstos le dieron. El ProEMI pronto se extendió a las escuelas del país y contó con inversiones financieras para la compra de recursos de capital, la capacitación de los maestros y la reformulación de los ambientes físicos en las escuelas que se unieron al programa. La preocupación por dar sostenibilidad a una nueva identidad de la EM brasileña se ejerció a través de estos incentivos que llegaron a las escuelas y proporcionaron cambios que colaboraron y estuvieron en línea con los cambios curriculares.

Todas estas propuestas, previstas desde la puesta en marcha del ProEMI en el contexto de las escuelas, siguieron otras recomendaciones que caracterizaron el programa y fueron básicas para la estructuración de un plan de estudios innovador, que fueran:

- a) Carga de trabajo mínima de 3.000 (tres mil horas), que comprende 2.400 horas obligatorias más 600 horas que se aplicarán gradualmente;
- b) Enfoque en la lectura como elemento de interpretación y expansión de la cosmovisión, básica para todas las disciplinas;
- c) Actividades teóricas y prácticas apoyadas por laboratorios de ciencias, matemáticas y otras que estimulen los procesos de aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento;
- d) Estímulo a las actividades de producción artística que promuevan la expansión del universo cultural del estudiante;
- e) Oferta de actividades optativas, que pueden ser estructuradas en disciplinas, si así se constituyen, optativas por los estudiantes, sistematizadas y articuladas con los componentes curriculares obligatorios;
- f) Estímulo de las actividades de enseñanza en plena dedicación a la escuela, con tiempo efectivo para actividades de planificación pedagógica, individual y colectiva;
- g) Proyecto Político-Pedagógico implementado con participación efectiva de la Comunidad Escolar; y
- h) Organización curricular, con fundamentos de enseñanza y aprendizaje, articulada a los exámenes del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica y a las matrices de referencia del nuevo ENEM. (BRASIL, 2009, p. 12)¹⁴

¹⁴ a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;

b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM. (BRASIL, 2009, p. 12)

En medio de estas cuestiones, otra característica que se refiere a las experiencias vividas en las clases experimentales de secundaria y, de igual manera, con la formación profesional, se refiere a la organización de las disciplinas articuladas con actividades integradoras, principalmente a partir de las interrelaciones existentes entre las dimensiones, el trabajo, la ciencia, la cultura y la tecnología, constituyentes de la EM, definiéndola, con el fin de superar la fragmentación de las asignaturas escolares. De la misma manera, en la perspectiva del PROEMI, las asignaturas de la escuela son determinantes para la construcción del nuevo currículo, que se delinea a partir de la ampliación del proceso de toma de decisiones donde todos los que componen el equipo de la escuela participan en la gestión, y como consecuencia, de las prácticas educativas innovadoras que compondrán el nuevo currículo (SILVA, 2016; CORRÊA, 2018).

Estos movimientos esbozados a través del ProEMI son coherentes con la propuesta de “buscar el mejoramiento de la calidad de la educación”, que para Thiesen (2014) requiere de acciones que puedan revertir la situación de las condiciones intra y extraescolares, los actores y determinantes de este proceso y la construcción de estrategias de cambio en el marco actual. Pensar en la calidad social de la educación implica asegurar un proceso pedagógico guiado por la eficiencia, la eficacia y la efectividad social, con el fin de contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Estas características del programa nos llevan a creer que hay una total proximidad con las experiencias ya vividas en Brasil. Si el PROEMI está anclado, como ya se ha dicho, en las dimensiones del trabajo, la ciencia, la cultura y la tecnología, siendo aquí el concepto de trabajo entendido como principio educativo, hay similitudes con las concepciones explicitadas en los Planes Pedagógicos y Administrativos de los Gimnasios Vocacionales Paulistas. Además, la metodología de problematización, el currículo dinámico y flexible y el trabajo pedagógico integrado que refleja la integración de los hechos, lo económico, lo social, lo político, lo artístico como aspectos de una misma realidad cultural profundamente interdependientes entre sí, la desaparición de la división entre las asignaturas, y la búsqueda de un currículo integrado centrado en la concepción de que la cultura es un todo y que su comprensión es dinámica, son cuestiones que componen los objetivos explicados en las actividades de estudio del medio ambiente, de los gimnasios vocacionales, asemejándose a los indicadores presentados en la propuesta de la ProEMI.

Estas experiencias exitosas que han marcado la historia del Brasil están marcadas hoy en día por las prácticas desarrolladas por el ProEMI, que se extiende en todas las escuelas del Brasil. Según los estudios realizados sobre las acciones desarrolladas, este programa ha

contribuido a modificar la realidad de muchas escuelas de EM (GRIKE, 2016), ha imprimido una visión menos restringida al currículo de la EM (ISLEB, 2014) y ha garantizado la práctica de acciones innovadoras (JAKIMIU, 2016).

Sin embargo, cerca de completar una década, se han percibido algunas amenazas a esta propuesta. Los cambios realizados desde la Medida Provisional - MP 746, en el segundo semestre de 2016, han puesto en la agenda algunos temas que han propuesto cambios para la escuela secundaria. La propuesta titulada “Nueva Escuela Secundaria” trajo consigo la promesa de catalizar acciones para la capacitación técnica de los estudiantes de EM y la promoción de la escuela a tiempo completo. De la misma manera, desencadenó una preocupación por el futuro de esta etapa educativa, especialmente por la presencia de los itinerarios formativos (CORRÊA; GARCIA, 2018), que pone en la agenda la cuestión de la democratización del acceso y la garantía de la educación integral del sujeto, cuestión que ha sido retomada por la ProEMI.

Consideraciones finales

En el escenario actual, en el que la EM ha estado en el centro de los debates educativos desde la aprobación de la nueva Base Curricular Nacional Común y la Reforma a la que está vinculada, se hace latente la necesidad de debatir las experiencias que han promovido, a lo largo de la historia, ensayos sobre la renovación de la educación secundaria y media cuyos resultados han resultado prometedores y que han llevado a cabo el ideal de promover una educación con igualdad, equidad y justicia social. En esta dirección, el presente artículo representó un esfuerzo inicial para reunir estudios sobre experiencias de enseñanza que, en diferentes tiempos y espacios, llevaron a cabo ensayos innovadores en la educación brasileña, especialmente en las escuelas secundarias y medias.

En este sentido, se trataron brevemente los ensayos de las Clases Secundarias Experimentales, los Gimnasios/Colleges Vocacionales y, finalmente, el ProEMI. En cuanto a los dos primeros, se dio mayor énfasis a los ensayos de flexibilidad curricular realizados, con énfasis en la marca socializadora de estas experiencias, cuyas arquitecturas de enseñanza estaban fuertemente centradas en los temas de la realidad social y política donde se inscribían estos ensayos, así como en la evidencia de un compromiso real con la formación humana integral de su alumno. Después de eso, y acercándonos a la temporalidad actual, al entender la complejidad del escenario actual en lo que se refiere al subcampo de la EM, buscamos, en el ítem centrado en el análisis de la ProEMI, además de registrar semejanzas con los movimientos anteriores, dar mayor relieve a las cuestiones políticas que constituyeron el

curso de la construcción del telón de fondo de la reforma actual, evidenciando, entre otras cuestiones, la retomada de teorías como la teoría de las competencias, que ya habían sido superadas por las discusiones que pasaron por la creación de este programa.

Por último, es comprensible que los estudios de estas experiencias ayuden a poner de relieve la discontinuidad de las políticas dirigidas a esta etapa de la educación, ya que al mismo tiempo que se buscan modelos internacionales como referencia, ya en proceso de crítica y reformulación en sus países de origen, se está produciendo el borrado de las experiencias exitosas ya realizadas y/o todavía en curso en el escenario brasileño. Además, el estudio de dichos ensayos muestra que los avances hacia esta y cualquier etapa de la educación dependen no sólo de las reformas curriculares, sino también de una inversión masiva en la estructura, la formación, la carrera y las condiciones profesionales para el estudio, la planificación y la evaluación continua de las prácticas realizadas.

A diferencia de las actuales medidas de reforma, los ensayos como los que aquí se presentan son ejemplos fértiles de proyectos de enseñanza que han tratado el conjunto de elementos necesarios para la promoción de la formación integral del estudiante, incluyendo una comprensión efectiva del término “Educación Integral”.

REFERENCIAS

BRANDÃO, C. F. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 11 de 30 de junho de 2009**. Apreciação da proposta de experiência curricular inovadora no ensino médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Educação Profissional: Legislação básica. 2. ed. Brasília: MEC/PROEP, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: maio. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. Programa: Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador 2011**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

CLASSES EXPERIMENTAIS NO ENSINO SECUNDÁRIO. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **INEP**, Rio de Janeiro, v. XXX, n. 72, p. 73-83, out./dez. 1958.

CONTIER, Luis. **Relatório que apresenta o Prof. Luiz Contier**, Educador Acompanhante da Classe Experimental do Instituto de Educação “Narciso Pieroni” de Socorro. 1959. 5p. São Paulo. Acervo Luis Contier: Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CORRÊA, Shirlei de Souza. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 02, p. 604-622, 2018. e-ISSN: 1982-5587.

CORRÊA, Shirlei de Souza. **Reorganização curricular no Ensino Médio**: uma proposta de inovação com o Programa Ensino Médio Inovador. Orientadora: Dra. Verônica Gesser. 2018. 199. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2018.

Educação Nacional. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **A área de Estudos Sociais na Cultura Escolar dos Ginásios Vocacionais (SP, 1961-1969)**. 2018. 345 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC, 2018.

GRIKE, F. **Concepções de interdisciplinaridade**: o programa ensino médio inovador. Orientadora: Prof. Dra. Marlize Rubin-Oliveira. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação.) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1738>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Monica Ribeiro da Silva. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Vivian-Isleb-disserta%C3%A7%C3%A3o-final-2014.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

JAKIMIU, V. C. Considerações acerca do campo disciplinar das políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 211-229, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10459-37157-1-PB.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

MASCELLANI, Maria Nilde. **A origem dos Vocacionais**. [Texto impresso]. Arquivo Maria Nilde Mascellani. Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo, [entre 1950 e 1970a]. 78p.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Levantamento para planejamento curricular**. Relações Humanas. São Paulo: Instituto de Relações Sociais e Industriais de São Paulo, [entre 1960 - 1970], p. 57-83.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Manuscritos de M. Nilde Mascellani**: anotações sobre Dewey. Manuscrito. [S.l.] [entre 1950 e 1970b]. Acervo Maria Nilde Mascellani: Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. O Colégio Vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo. *In.:* GARCIA, Walter E. (Org.) **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: autores associados, 1989, p.132-149.

SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. **Planos pedagógicos e administrativos dos ginásios vocacionais do Estado de São Paulo** (mimeografado), 1968. Acervo: Inovação educacional - IE. Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. **Texto básico para compreensão de “core curriculum”** (datilografado). São Paulo, 1968. Acervo: Olga Bechara. Caixa 02. Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de São Paulo.

SOUZA NETTO, Francisco Benjamin de. MASCELLANI, Maria Nilde (divulgação). **As Classes Experimentais de Socorro e sua relação com o ensino público vocacional do Estado de São Paulo**. São Paulo: Renov, 1971. 31p.

VIEIRA, Leticia. **Um núcleo pioneiro na renovação da educação secundária brasileira**: as primeiras Classes Experimentais do estado De São Paulo (1951-1961). 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC, 2015.

ZOTTI, S. A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 1980. **Quaestio. Revista de Estudos da Educação**, Ano 4, n. 02, nov. 2009.

Cómo referenciar este artículo

VIEIRA, Leticia; RICCI, Maíke; CORRÊA, Shirlei de Souza; FAGIONATO, Yomara F. C. de Oliveira. Inovação curricular na escola secundária: desde experiências exitosas hasta dudosas propuestas de cambio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1422-1442, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.12720>

Enviado el: 10/07/2019

Revisión requerida el: 11/10/2019

Aprobado el: 28/11/2019

Publicado el: 20/02/2020