

REFORMAS, DOCENCIA Y VIOLENCIA CURRICULAR: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA "NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA"

REFORMAS, DOCÊNCIA E VIOLÊNCIA CURRICULAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DO "NOVO ENSINO MÉDIO"

REFORMS, TEACHING AND CURRICULAR VIOLENCE: AN ANALYSIS FROM THE "NEW HIGH SCHOOL"

Éder da Silva SILVEIRA¹

Monica Ribeiro da SILVA²

Falconiere Leone Bezerra de OLIVEIRA³

RESUMEN: Este artículo busca entender cuáles son las narrativas de los maestros que trabajan en dos escuelas piloto del programa del gobierno federal creado con miras a implementar la reforma de la enseñanza secundaria (Ley 13,415/17) y en una escuela privada que ha estado implementando la reforma de manera experimental. El análisis se centra en una perspectiva conceptual que tiene como objetivo identificar la violencia que se manifiesta en este nuevo currículo para el ejercicio de la docencia. Se trata de una investigación cualitativa, basada en la realización y análisis de tres entrevistas con dos docentes y un supervisor de tres escuelas ubicadas en el estado de Rio Grande do Sul. Se argumenta que el currículo de la llamada Nueva Educación Secundaria (Novo Ensino Médio) ha producido diferentes formas y manifestaciones de violencia curricular y, por esta razón, impone obstáculos al ejercicio de la docencia y a la formación humana en una perspectiva crítica.

PALABRAS CLAVE: Reforma de la educación secundaria. Docencia. Violencia curricular.

RESUMO: Neste artigo busca-se compreender o que comunicam as narrativas de professores/as que atuam em duas escolas-piloto do programa do governo federal criado com vistas à implementação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) e em uma escola privada que vem implementando a reforma a título experimental. A análise se centra em perspectiva conceitual que se propõe a identificar as violências que se manifestam nesse novo currículo para o exercício da docência. Trata-se de pesquisa qualitativa, baseada na realização e análise de três entrevistas com dois professores e uma supervisora, contemplando três escolas situadas no estado do Rio Grande do Sul. Argumenta-se que o currículo do chamado Novo Ensino Médio tem produzido diferentes formas e manifestações de Violência Curricular e, por esse motivo, impõe obstáculos ao exercício da docência e à formação humana em perspectiva crítica.

¹ Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul – RS – Brasil. Profesor do Programa de Posgrado em Educação. En práctica de PostDoctorado en el Programa de Posgrado em Educação (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>. E-mail: eders@unisc.br

² Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba – PR – Brasil. Profesora del Programa de Posgrado em Educação. Post-Doctorado em Educação (UNICAMP). Investigadora del CNPq Bercaria Productividade PQ 1D. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1729-8742> E-mail: monicars@ufpr.br

³ Universidad de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul – RS – Brasil. Doctorando en el Programa de Posgrado em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5538-4369>. E-mail: falconiereleone@mx2.unisc.br

PALAVRAS-CHAVE: Reforma do ensino médio. Docência. Violência curricular.

ABSTRACT: *This article seeks to understand what is communicated in the narratives of teachers who work in two pilot schools of the federal government program created to implement the high school reform (Law 13.415/17) and in a private school that has been implementing the reform on an experimental basis. The analysis focuses on a conceptual perspective that aims to identify the violence that manifests itself in this new curriculum for the exercise of teaching. This is a qualitative research, based on the realization and analysis of three interviews with two teachers and a supervisor from three schools located in the state of Rio Grande do Sul. It is argued that the curriculum of the so-called New High School has produced different forms and manifestations of Curricular Violence and, for this reason, imposes obstacles to the exercise of teaching and human formation in a critical perspective.*

KEYWORDS: High school reform. Teaching. Curricular violence.

Introducción

La Enseñanza Media en Brasil ha sido palco de varios intentos de reformulación, sobre todo a partir de la última Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley 9.394/96). En poco más de 20 años, para dar destaque a algunos de esas iniciativas, fueron tres directrices curriculares con referencias conceptuales y propositivas distintas exaradas por el Consejo Nacional de Educación, un Proyecto de Ley (PL 6.840/13), dos Decretos con reglamentaciones diferentes acerca de la relación con la educación profesional, y, más recientemente, una medida provisional (MP 746/16, aprobada como Ley 13.415/17), que genera un amplio proceso de reforma curricular y de las reglas de financiamiento de esta etapa final de la educación básica (BRASIL, 2017).

Desde un punto de vista histórico, la Enseñanza Media fue marcada por cambios frecuentes en sus reglamentos normativos que se mostraran incapaces de solucionar dificultades y necesidades de las juventudes, o de resolver las contradicciones que acompañaron hasta hoy la etapa final de la Educación Básica, históricamente marcada por movimientos pendulares con relación a la formación propedéutica y profesional y cuanto a sus finalidades. Retos relativos a la docencia, incluyendo los referentes “[...] a la formación del profesorado, a la superación de la dualidad estructural y a la disminución de la precarización del trabajo docente, hacen de la Enseñanza Media una pauta constantemente actualizada en el campo del debate educacional brasileño” (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p. 102).

En el escenario más reciente, las varias propuestas de reformulación son comprendidas también debido a la expresiva ampliación del acceso al sistema escolar por

parte de una juventud hasta entonces negligenciada con relación al derecho a la educación. El país pasa de una situación en que menos de 25% de la franja etaria considerada apropiada estudiaba en la Enseñanza Media para un perceptual superior a 70%. Y eso ocurrió en poco más de 20 años, alentado, principalmente, por la Enmienda Constitucional 59/2009, que hizo obligatoria la matrícula de todas las personas entre cuatro y 17 años, incluyendo, por lo tanto, la edad destinada a la Enseñanza Media. Esos datos, sin embargo, cuando confrontados con la Meta 3 del Plano Nacional de Educación, de inclusión de 85% de la franja etaria de 15 a 17 años en esta etapa hasta 2024, señalan hacia el incumplimiento de la meta, tendencia señalada cuando se verifica que, aunque frente a toda la expansión ocurrida, en el año 2020 más de un millón de jóvenes en edad escolar obligatoria se encontraban sin cualquier vínculo escolar (SILVA, 2020). Es en ese cuadro que se ve aprobada la Ley 13.415/17 (BRASIL, 2017).

Con la reforma, ahora se establece en el artículo 36 de la LDB, reformulado por la Ley n. 13.415 de 2017, que el currículo de la escuela secundaria brasileña se dividirá en dos partes: la primera, vinculada al documento de la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y con una carga horaria hasta el límite de 1.800 horas; y la segunda, compuesta por "itinerarios formativos", de los cuales cada alumno estudiará sólo uno. Con ello, la carga de trabajo total aumenta de las 2.400 horas actuales a 3.000 horas.

El nuevo texto de la LDB informa de que son los sistemas e instituciones educativas los que ofrecerán un número mínimo de itinerarios para la realización de la "elección". Es decir, las enmiendas afirman que los itinerarios, también llamados "rutas", "deben ser organizados a través de la oferta de diferentes arreglos curriculares, de acuerdo con la pertinencia al contexto local y la posibilidad de los sistemas educativos" (BRASIL, 2017, s/p). Como efecto práctico, cada estado y red educativa definen qué itinerario(s) formativo(s) se ofrecerá(n), haciendo posible, por ejemplo, que un alumno que estudie en un centro donde no se ofrezca un determinado itinerario, y no tenga los medios para trasladarse a una comunidad escolar que lo ofrezca, no tenga, efectivamente, la oportunidad de elegir asistir al itinerario de su elección.

Son muchas las cuestiones nuevas/viejas que plantea el contexto actual en relación con la escuela secundaria frente a la nueva normativa. Una de ellas se refiere a la recuperación del discurso presente en los lineamientos y parámetros curriculares de la década de los noventa, refiriéndose a la propuesta del currículo organizado con base en la prescripción de competencias, "lo que reintroduce los límites ya identificados en investigaciones anteriores, entre ellos, que dicho enfoque está limitado por su carácter pragmático y ahistórico". (SILVA, 2018, p. 1). La estandarización, la formación dirigida, el debilitamiento del bachillerato como

educación básica (SILVA, 2018) y la pérdida de autonomía de los centros educativos se suman a nuevos problemas que intensifican la precariedad y descaracterizan el trabajo docente.

En 2019, a partir de la inducción realizada por la Ordenanza N° 649 (BRASIL, 2018a), del Ministerio de Educación que crea el Programa de Apoyo a la Nueva Escuela Secundaria, se designan unidades escolares para asumir el rol de escuelas piloto de la Nueva Escuela Secundaria. Estas escuelas comienzan a orientarse a partir de los documentos emitidos para implementar la reforma curricular, que incluyen, entre otros dispositivos, la Ley 13. 415/2017 (BRASIL, 2017) y sus modificaciones en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional vigente (BRASIL, 1996), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria - DCNEM (BRASIL, 2018b), la Ordenanza 1.432/2018, que establece los Puntos de Referencia Curriculares para la Elaboración de Itinerarios Formativos (BRASIL, 2018c) y la Base Curricular Común Nacional (BRASIL, 2018d). El objetivo del Programa es proporcionar apoyo financiero para la implementación del BNCC y los itinerarios de formación, así como la ampliación de la carga de trabajo total hasta un mínimo de 3.000 horas en tres años. Los fondos se transfieren a través del FNDE directamente a las escuelas mediante el Programa de Dinero Directo a la Escuela (PDDE).

En 2019, 21 de las 27 unidades de la federación comenzaron, a través de sus respectivas secretarías y coordinaciones estatales de educación y/o unidades regionales de educación, a indicar sus escuelas piloto para lo que se denominó "Nueva Escuela Secundaria" o "NEM". En Rio Grande do Sul, se eligieron alrededor de 300 escuelas piloto, que se dividieron en grupos de 10 instituciones por Coordinador Regional de Educación (CRE). Ese mismo año, iniciamos una observación participante en reuniones y momentos de formación con supervisores y directores de las escuelas piloto vinculadas a un CRE de ese estado. En el año 2020, debido a la pandemia del Covid-19, comenzamos a realizar entrevistas a profesores y supervisores del mismo grupo de escuelas piloto de este CRE, vía *google meet*. Estas entrevistas están componiendo una colección de fuentes orales en nuestro grupo de investigación para los proyectos que estamos desarrollando sobre la aplicación de la reforma.

Para comprender lo que las narrativas de los profesores de las escuelas piloto comunican sobre la enseñanza y el currículo de la Nueva Escuela Secundaria en el ámbito de la práctica, e identificar qué violencias se manifiestan en este nuevo currículo para el ejercicio de la enseñanza, analizamos tres entrevistas realizadas a los siguientes sujetos: a) un profesor de Historia de una escuela piloto del NEM de la red estatal de educación pública de RS; b) un profesor de Historia de una escuela que inició con carácter experimental la oferta del NEM de

una red de educación privada; c) un supervisor de otra escuela piloto del NEM de la red estatal de educación pública de RS. Los profesores fueron identificados, respectivamente, como "Alessandro" y "Leandro" - seudónimos utilizados para respetar la preferencia de estos sujetos por el anonimato, según el Término de Consentimiento Libre e Informado. La supervisora Caroline Salgueiro fue debidamente identificada, respetando su preferencia por el no anonimato. Las entrevistas se grabaron a través de google meet, en 2020. Cada entrevista tuvo una duración media de entre 100 y 110 minutos. Los temas abordados incluyeron cuestiones sobre el nuevo plan de estudios, la trayectoria de la Nueva Escuela Secundaria en cada una de las escuelas en los dos primeros años, los cambios en la enseñanza y las relaciones con las propuestas presentes en la reforma: BNCC, Itinerarios Formativos, proyecto de vida. También intentamos medir las expectativas y las frustraciones en relación con la reforma curricular. Las respuestas fueron transcritas y revisadas según los preceptos de la Historia Oral (PORTELLI, 2001; 1997), siendo analizadas a partir de una categorización inspirada en el Análisis de Contenido (BARDIN, 2011).

Teóricamente, ubicamos el análisis dentro de las Teorías Críticas del Currículo y hacemos uso de una categoría analítica denominada Violencia Curricular, desarrollada por Valter Giovedi (2016). En rigor, sostenemos que el currículo de la Nueva Escuela Secundaria ha producido diferentes formas y manifestaciones de Violencia Curricular y, por ello, impone obstáculos al ejercicio de la enseñanza, desde una perspectiva crítica, y a la formación, desde la perspectiva de la emancipación humana.

Este texto se divide en tres secciones. En la primera, presentamos, de forma concisa, lo que entendemos por Violencia Pedagógica y Curricular. En el segundo y tercer apartado analizamos el conjunto de narrativas de los entrevistados, desde la perspectiva teórica desarrollada, demostrando las razones por las que el Nuevo Bachillerato puede ser visto como una violencia contra la autonomía de las escuelas y los profesores, contra el derecho al conocimiento y contra el trabajo docente. Estas violencias, consideradas expresiones de la Violencia Curricular, comunican los efectos de la reforma en el ámbito de la práctica docente y del nuevo currículo.

Docencia y Violencia Curricular: notas en perspectiva crítica

Entendemos el currículo desde una perspectiva crítica. El currículo es poder (APPLE, 2006; 2011), es un campo de resistencia (GIROUX, 1986), es un territorio en disputa (ARROYO, 2013), y expresa problemas sociales, éticos y políticos. Como también observó

Ana María Saúl, "el currículo es, en el sentido freireano, la política, la teoría y la práctica del qué hacer en la educación, en el espacio escolar, y en las acciones que tienen lugar fuera de este espacio, en una perspectiva crítico-transformadora" (SAUL, 2015, p. 222). En esta perspectiva, como destaca Giovedi, "se manifiesta, tiene lugar y se materializa en todas las políticas, en las intenciones y prácticas declaradas" (2016, p. 121) y no se limita a los espacios formales, ya que existe "en las diferentes formas de manifestaciones educativas". (2016, p. 82).

El currículo que niega la existencia del ser humano y su dignidad, que lo subordina, o que reproduce relaciones de dominación y subordinación, produce violencia y sentidos contrarios al ejercicio de la enseñanza desde una perspectiva crítica. Por otro lado, aunque tienda a reproducir relaciones de dominación y subordinación, el currículo es, al mismo tiempo, un campo de experiencias de resistencia, de desarrollo de prácticas curriculares que reafirman la existencia de hombres y mujeres como sujetos de emancipación. Al fin y al cabo, "entender el currículo como portador, a la vez, de una razón que ha privilegiado la adaptación, pero que, contradictoriamente, anuncia la posibilidad de la emancipación, nos permite tomar la escuela como depositaria de las contradicciones que impregnan la sociedad". (SILVA, 2008, p. 32).

Como espacio de correlaciones de diferentes fuerzas que actúan en el desarrollo de la concepción del mundo, de la sociedad y del ser humano, el currículo se constituye también en disputas, conflictos generados por la hegemonía y los consensos que se van construyendo en torno a términos, significados y prácticas. En este sentido, como destacan Lima y Pernambuco (2018, p. 5), sobre el currículo también recaen las palabras enseñanza, educación, escuela, conocimiento, que, "además de constituir el vocabulario pedagógico [...], condicionan la acción formativa escolar que, a su vez, produce efectos de poder sobre las personas, construyendo identidades y subjetividades sociales específicas".

La enseñanza se refiere al trabajo desarrollado por los profesores y a los procesos de formación que les permiten construir y desarrollar los conocimientos que se consideran necesarios para mediar en los procesos educativos. "Etimológicamente, el término enseñanza significa la acción de enseñar y está vinculado al verbo latino *docere*, cuyo significado se expresa en enseñar, instruir, mostrar, indicar, dar a conocer". (VEIGA, 2005, p. 39).

Como destaca Imbernón (2001, p. 39), en el ejercicio de la docencia como profesión, el conocimiento de los profesores se pone "al servicio del cambio y de la dignidad de la persona". Por lo tanto, "ser un profesional de la educación significa participar en la emancipación de las personas. El propósito de la educación es ayudar a que las personas sean

más libres, menos dependientes del poder económico, político y social. Y la profesión docente tiene esta obligación intrínseca" (IMBERNÓN, 2001, p. 39). Pero, ¿es posible esta concepción de la enseñanza en la Nueva Escuela Secundaria? ¿Qué dicen las recientes experiencias con el nuevo currículo sobre las condiciones de posibilidad del ejercicio de la docencia desde esta perspectiva crítica?

Es importante explicar qué entendemos por perspectiva "crítica". Entendemos, según Nobre (2004, p. 10), que una de las acepciones fundamentales de esta palabra, a la luz de las Teorías Críticas, es la siguiente: la crítica implica "un punto de vista capaz de señalar y analizar los obstáculos a superar para que se realicen las mejores potencialidades presentes en lo existente" (NOBRE, 2004, p. 10). El punto de vista crítico es también, en un sentido complementario, "aquel que ve lo existente desde la perspectiva de lo nuevo que aún no ha nacido, pero que está en germen en lo existente mismo".

La tarea principal de la Teoría Crítica es, por tanto, presentar "las cosas como son" en forma de tendencias presentes en el desarrollo histórico. Y la delimitación de tales tendencias sólo es posible desde la perspectiva misma de la emancipación, de la realización de una sociedad libre y justa, de modo que "tendencia" significa entonces presentar, cada vez, en cada momento histórico, las disposiciones concretas tanto de los potenciales emancipatorios como de los obstáculos a la emancipación (NOBRE, 2004, p. 11).

La expresión "Teoría Crítica" puede tener diferentes significados. Puede entenderse como un campo teórico compuesto por distintos autores y enfoques, como una tradición de pensamiento o enfoque vinculado al materialismo histórico y su renovación/actualización, o como una referencia a la Escuela de Frankfurt - identidad y/o tradición de pensamiento que se originó a partir de un grupo de intelectuales que se unieron en torno al Instituto de Investigación Social, fundado en 1923, con el propósito de estudiar, interdisciplinariamente, la obra de Karl Marx. Esta expresión apareció por primera vez en un artículo de Max Horkheimer (1895-1973), titulado "Teoría tradicional y teoría crítica", publicado en 1937 (NOBRE, 2004; PUCCI, 1995).

En general, los intelectuales de la Teoría Crítica o Teoría Crítica de la Sociedad - T. W. Adorno, M. Horkheimer, H. Marcuse y W. Benjamin-, desde el contexto del ascenso del nazifascismo, denunciaron la transformación del principio de la razón emancipadora en razón instrumental en el capitalismo. En este sentido, la Teoría Crítica se presenta como una denuncia y un anuncio, defendiendo que la razón humana se opone a la razón instrumental y favorece la realización de la autonomía, la concienciación, el fin del positivismo, la liberación

de las formas de dominación y una nueva relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción.

En términos educativos, la Teoría Crítica anuncia, según Adorno (1995), que la formación humana se ha limitado a educar casi exclusivamente para la adaptación a la sociedad. Los procesos formativos basados en la razón producida por la ilustración, por la razón instrumental derivada de ella, limitan la capacidad de conducir a la autorreflexión crítica y a la identificación de los mecanismos de dominación, impidiendo que la educación se realice en su plenitud, en su doble propósito, de adaptación y emancipación.

Inspirándonos en los enunciados de la Teoría Crítica, pretendemos realizar un análisis crítico de las narraciones que se presentarán en el siguiente apartado. Una de las principales funciones de este análisis es "iluminar las formas en que la política y la práctica educativa están conectadas con las relaciones de explotación y dominación -y con las luchas contra dichas relaciones- en la sociedad en su conjunto" (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15). Según estos autores, se trata de un análisis que "debe apuntar a las contradicciones y a los posibles espacios de acción [...] que enfatiza los espacios en los que las acciones contrahegemónicas pueden o tienen lugar [...]" (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15). Esto se debe a que, en el análisis crítico, una tarea importante es "la producción de un cierto diagnóstico del tiempo presente [...] en el que se muestren tanto las oportunidades y potencialidades para la emancipación como los obstáculos reales para la misma" (NOBRE, 2004, p. 11). Teniendo en cuenta los límites de este texto y el deseo de valorar las narrativas de los entrevistados, nuestro análisis se centrará en la producción de este diagnóstico, dejando el eje de las acciones contrahegemónicas y los posibles espacios de acción como una dimensión a seguir en otro momento, ya que merecería una investigación más profunda basada en nuevos objetivos y datos empíricos.

Entendemos que este diagnóstico, considerando los supuestos teóricos brevemente enunciados, puede constituirse con las narrativas de los docentes analizados desde la categoría Violencia Curricular, así conceptualizada por Giovedi (2016, p. 120, énfasis nuestro):

[...] la violencia curricular consiste en las diversas formas en que los elementos y procesos que constituyen el currículo escolar - sus prácticas e intenciones políticas, sus valores difundidos (declarados o no); su concepción del aprendizaje practicado (declarado o no), sus objetivos formativos practicados (declarados o no), sus contenidos seleccionados, su forma de organizar el tiempo, su forma de organizar el espacio, sus metodologías, sus procesos de evaluación, la relación profesor-alumnos, etc. - negar las posibilidades de los sujetos de la educación escolar de reproducir y desarrollar su vida de forma humana, con dignidad y en comunidad.

La violencia, en la concepción de Giovedi (2016, p. 40), toma la dimensión de "un fenómeno explícito o sutil de negación de la vida humana en su posibilidad de reproducción y desarrollo". De este modo, la violencia curricular tiene lugar en la vida cotidiana de las instituciones educativas, en y a través del currículo. En palabras del autor, el concepto "pone de relieve el carácter violento de los significados que se imponen a los destinatarios de la acción pedagógica". Es un concepto que, como argumenta Giovedi, "incorpora los procesos de violencia que se superponen a los profesionales de la educación que también están sometidos a otros procesos violentos, sin perjuicio, claro está, de los procesos de violencia simbólica", procesos desarrollados por Bourdieu (GIOVEDI, 2016, p. 70).

Con la articulación de las perspectivas de Dussel (1993), Freire (2005) y Candau (2000), el concepto de violencia que se encuentra en Chauí (2006; 2007), Charlot (2002) y en Bourdieu y Passeron (2008) es ampliado por Giovedi, y el abanico de posibilidades de comprensión de este concepto gana contornos más amplios para los estudios sobre el currículo escolar. En la concepción de este autor, la violencia es, "en un sentido muy amplio, como toda negación (por parte de las normas, las acciones, las microestructuras, las instituciones y los sistemas de eticidad) de los principios ético-materiales, la moral formal y la viabilidad ética". (GIOVEDI, 2016, p. 119).

En su estudio, Giovedi identificó 12 formas específicas de manifestación de la violencia curricular: 1) "Violencia contra la identidad cultural": cuando el currículo produce estandarización y homogeneización; 2) "Violencia contra la identidad individual": cuando un único ritmo y estándar de aprendizaje sirve de parámetro en la práctica educativa; 3) "Violencia contra el impulso creativo": cuando, por imposición, los trabajadores de la educación y los estudiantes ocupan gran parte de su tiempo en actividades de carácter repetitivo y burocrático; 4) "Violencia contra la vida comunitaria": cuando el currículo estimula la competencia, la comparación, la clasificación; 5) "Violencia contra la pulsión de alteridad": cuando, por ejemplo, el currículo favorece los agrupamientos exclusivamente por edad y la división de los alumnos en grados; 6) "Violencia contra la pulsión de autoconservación": cuando el currículo produce formas de control de los cuerpos, promoviendo condiciones de trabajo inhumanas; 7) "Violencia contra la integridad moral y psíquica": cuando el día a día del currículo escolar está marcado por formas de trato inadecuado o injusto, con desprecio, intimidación o indiferencia; 8) "Violencia contra el desarrollo de la potencialidad intelectual": cuando existen formas de omisión ante la percepción de que el alumno no ha aprendido; 9) "Violencia contra la participación simétrica

en el proceso de toma de decisiones": cuando existen procedimientos para excluir a los sujetos del currículo de los procesos que requieren la toma de decisiones; 10) "Violencia discursivo-ideológica": cuando los sujetos del currículo producen discursos de etiquetado y culpabilización - Giovedi ejemplifica con situaciones que ocurren en las salas de profesores y en los consejos de clase en el día a día de la escuela; 11) "Violencia contra las condiciones de funcionamiento": cuando hay acciones destructivas o de omisión, como suele percibirse cuando hay falta de recursos e inversiones en la infraestructura de las escuelas; 12) "Violencia contra el patrimonio": cuando hay acciones de depredación o falta de respeto con el patrimonio público representado o resguardado por la escuela (GIOVEDI, 2016).

La Nueva Enseñanza Media como violencia contra la autonomía de la escuela y de los(las) docentes

En las relaciones y prácticas concretas que se establecen en la implementación de la reforma del bachillerato en las escuelas piloto, se dan diferentes mecanismos y formas de manifestación de la violencia curricular, según narran los entrevistados. Los profesores señalan diferentes obstáculos para el ejercicio de la docencia en el sentido de la emancipación y la dignidad humana. En esta sección argumentamos que estos obstáculos constituyen formas de violencia curricular experimentadas en las escuelas piloto de la Nueva Escuela Secundaria.

Una de las formas de manifestación de la violencia promovida en el nuevo plan de estudios se refiere a la dimensión de la autonomía escolar y docente. Esta falta de autonomía se da tanto en la red de enseñanza pública como en la privada, como describen los sujetos al referirse al BNCC y a los itinerarios formativos.

Leandro, profesor de historia en una escuela piloto de NEM en una red de enseñanza privada, destacó: "Es la dirección educativa [de la red] la que decidirá cómo se hará este trabajo de apropiación del BNCC. Y el entrevistado continúa:

[...] muchos profesores estaban muy disgustados porque todas las competencias que debían trabajarse estaban listas para la escuela primaria. Los profesores de primaria, que son los del plan de estudios, tuvieron que hacer todo para todos los componentes. Fue mucho trabajo para estas mujeres y ahora vienen del departamento de educación, cambiando todo lo que hicieron [...]. No para nosotros en la escuela media, sólo que estamos usando el sistema de [red] de educación (LEANDRO, 2020).

En el sistema de escuelas públicas estatales de RS, Caroline, supervisora de una escuela piloto, dijo que "la escuela está empezando a estar desacreditada en este momento. Explica que el proceso de "implantación" del Nuevo Bachillerato en el sistema público estatal

comenzó en 2019, cuando se encargó a las escuelas hacer un ejercicio de flexibilización curricular, con 100 minutos por semana. En estas actas, los alumnos deben experimentar talleres y otras actividades diferentes dentro de la escuela, con temas surgidos de sus centros de interés y de la comunidad escolar, para trazar los caminos formativos⁴ o el tema de estos itinerarios con la comunidad, porque existía el discurso de que los futuros itinerarios de la parte diversificada del currículo debían surgir de la propia escuela. Según Caroline, la supuesta libertad otorgada a las escuelas piloto en 2019 generó mucho entusiasmo y planificación en la escuela, que comenzó a realizar talleres diferenciados. ¡"Hubo uno de los talleres, [...] que la escuela convirtió en Machado de Assis! Tuvimos una puesta en escena del cuento "La adivina" [...] ¡fue maravilloso! [...] Luego hicimos un reportaje sobre periodismo [...], fueron muy dinámicos", comentó la supervisora.

Sin embargo, incluso antes de que la escuela terminara su experiencia de flexibilidad curricular, hubo una determinación por parte del gobierno del estado de la RS de que los talleres debían celebrarse dentro de 10 temas específicos, vinculados a los itinerarios que se definirían y asumirían en la red. En otras palabras, lo que la escuela ya había estado construyendo se interrumpió en un momento determinado de 2019. Y, dijo la supervisora,

[...] pasamos el año pasado, exhaustivamente, teniendo que crear material, crear talleres, hacer actividades de 100 minutos cada semana o cada quincena, actividades con estudiantes de octavo y noveno grado. También se los ofrecimos a los municipios para que tuvieran una noción de cómo sería este nuevo instituto. Muy bien, hicimos todo eso. ¿Pero qué pasó? Cuando seleccionamos a algunos profesores para que fueran a Porto Alegre a trabajar en la puesta en marcha de este itinerario formativo, la escuela perdió total autonomía. ¿Por qué pierde autonomía? Porque hubo tales o cuales caminos formativos y la escuela tendrá que ajustarse a esos caminos formativos. [...] Ya habíamos pensado en organizar la escuela de forma semestral, realmente pensábamos que tendríamos la autonomía para hacer esta escuela más atractiva y que el estudiante tuviera la oportunidad de experimentar, pero no es así (SALGUEIRO, 2020).

Estos ejemplos pueden leerse como formas de manifestación de la violencia curricular. Teniendo en cuenta la clasificación identificada por Giovedi (2016), podemos percibir que los profesores experimentan "violencia contra la participación simétrica en el proceso de toma de decisiones", ya que narran procedimientos de exclusión de los sujetos escolares de los procesos que requieren la toma de decisiones importantes en relación con el currículo. Las narraciones de Leonardo y Caroline representan también otras dos formas de manifestación de

⁴ Las matrices curriculares y otros documentos de la red pública estatal del estado de Rio Grande do Sul utilizan la expresión "trayectorias formativas" refiriéndose a los "itinerarios formativos" descritos en el marco normativo nacional de la Nueva Escuela Secundaria. En este artículo, las expresiones se considerarán sinónimos.

la violencia curricular, denominadas por el mismo autor "violencia contra la identidad cultural" y "violencia contra el impulso creativo". La primera se produce en la medida en que se produce la estandarización y homogeneización de temas y contenidos del nuevo currículo, prescindiendo de los conocimientos, experiencias y deseos previos de los sujetos y sus comunidades. La segunda se manifiesta cuando hay imposición de "habilidades y competencias" a trabajar en los currículos, y también de itinerarios con matrices y contenidos estandarizados - en el caso de la escuela pública, quitando a los profesores el "impulso creativo", elemento fundamental para el ejercicio de la enseñanza en la perspectiva de la emancipación humana.

La violencia contra la autonomía también se produce en relación con los recursos materiales en esta fase de implantación de la Nueva Enseñanza Media en las escuelas piloto.

[...] incluso teníamos la idea de que tendríamos autonomía para modificar la escuela, para crear la sala temática. Entonces, ¿pensamos en la escuela de los sueños! Soñé mucho con esta maravillosa escuela, pensé en mi habitación, ¿verdad? "Mi habitación" es totalmente posesiva, pero pensé en la habitación de los idiomas, con mucho Drummond, con mucho Mario Quintana, expuesta para que pudiéramos intercambiar, tocar, tocar. Y entonces estas cosas se escapan en el momento en que [responden]: "no, el dinero no se puede usar con eso". Así que fui yo quien hizo todos los recursos financieros... no tienes ni idea, no podía, "todo no podía", era muy complicado (SALGUEIRO, 2020).

Así que no cambió en absoluto y aquí viene otro punto para pensar porque no es sólo la cuestión física, hay otro lado: ¿qué pasa con el almuerzo para este estudiante que se queda después de la escuela y almuerza en la escuela? Y luego tenemos que ofrecer aperitivos y comida. Así que, son muchas cosas, mucho dinero, ¿verdad? Hay muchos recursos, nuestra escuela exige muchos recursos, es muy complicado. (SALGUEIRO, 2020).

Así, las narrativas sobre el tema de los recursos comunican la presencia de la "Violencia Curricular a nivel de viabilidad ética" que, según Giovedi (2016), se trata de la violencia que impide o dificulta la eficacia de la institución escolar para alcanzar los objetivos que se propone. Generalmente, como aclaró el autor, esta violencia se manifiesta en y a través del currículo cuando no hay condiciones de funcionamiento o cuando son insuficientes para la escuela, teniendo como víctimas no sólo a los profesores, sino también a los alumnos. En este sentido, la misma forma de manifestación de la Violencia Curricular puede representar otra, como ocurre en este caso, en la que la falta de recursos financieros puede leerse como una "violencia contra las condiciones de funcionamiento" y, al mismo tiempo, como una "violencia contra la vida comunitaria". (GIOVEDI, 2016).

Es importante destacar que estas vulneraciones curriculares promovidas por el NEM ocurren por la mayor capilaridad y avance del neoliberalismo escolar (LAVAL, 2019) y las prácticas gerencialistas de regulación en las redes educativas, que afectan el sentido y las posibilidades del ejercicio crítico de la docencia - entendiendo estas prácticas como "el sistema de descripción, explicación e interpretación del mundo desde las categorías de la gestión privada" (SACRAMENTO; PINHO, 2018, p. 338)⁵.

Como describió Laval, "la escuela neoliberal es la designación de un determinado modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado, cuyo valor es sobre todo económico" (2019, p. 17). Un modelo que pretende, en palabras de Laval, "el debilitamiento de todo lo que sirve de contrapeso al poder del capital y todo lo que limita institucional, jurídica y culturalmente su expansión social" (2019, p. 39). A diferencia de este autor, que infiere que "la escuela neoliberal sería sólo una tendencia y no una realidad consumada" (LAVAL, 2019, p. 20), creemos que el neoliberalismo escolar es ya real y se manifiesta en políticas como la Nueva Escuela Secundaria.

En cuanto a la educación secundaria, los estudios de Krawczyk (2014a; 2014b) y Silva (2008; 2018) han demostrado que esta etapa se ha convertido en un importante nicho de mercado, convirtiéndose en el objetivo de reformas y políticas curriculares basadas en una perspectiva economicista que produce una formación dirigida, basada en las habilidades, la competencia y la competitividad, y también en una perspectiva neotécnica, mecanicista y utilitaria del "saber hacer".

Como destaca Hipólito (2010, p. 1346) al analizar algunas formas de regulación de la educación en el estado de Rio Grande do Sul en la primera década del siglo XXI, "las prácticas reguladoras neoliberales [...] han llevado a cabo una serie de programas estructurantes para reorganizar la gestión pública, desde un enfoque gerencialista", donde las propuestas de reformulación curricular ganan importancia estratégica. En este sentido, "la autonomía se ha convertido en una [...] autonomía imaginada y despersonalizada, una enseñanza de resultados que se confunde con la profesionalidad". Así, lo que más importa en el ejercicio docente del Nuevo Bachillerato es que el profesor y la profesora se conviertan en colaboradores "para la realización efectiva de los estándares estandarizados de un currículo necesario para la reestructuración económica del capitalismo, en el contexto actual de la globalización" (2010, p. 1346).

⁵ Cabe destacar, como señalaron Lima y Gandin (2017, p. 731), que "el gerencialismo es una concepción que busca una transformación cultural y que, cuando se experimenta en el Estado, busca liberarlo de sus ataduras burocráticas, señaladas como parte de su ineficiencia, y crear la libertad para que sus agentes gestionen".

La Nueva Enseñanza Media como violencia contra el derecho al conocimiento y al trabajo docente

Las escuelas piloto también están sintiendo ya el peso de la violencia del nuevo currículo en las dimensiones del trabajo docente y el derecho de los alumnos a los conocimientos históricamente acumulados en las áreas y componentes curriculares de la educación secundaria. La exigencia de que el 40% del plan de estudios esté compuesto por itinerarios formativos vació la formación básica general, vinculada a las BNCC, de contenidos y tiempos relacionados con el conocimiento de campos disciplinares clásicos, cuyo acceso debería considerarse un derecho de los jóvenes. En todas las matrices curriculares de la red educativa estatal, se produjo una adición de aproximadamente 12 nuevos componentes curriculares en los itinerarios formativos que conforman la parte diversificada y una considerable disminución de la carga de trabajo de los componentes curriculares correspondientes a la formación común. La literatura y el arte, por ejemplo, se redujeron a un solo período/semana de clase sólo en el 1er año de secundaria; la física, la biología, la educación física, la sociología y la química se redujeron a un solo período/semana de clase sólo en el 1er y 2do año.

Soy profesora de Lengua Portuguesa y Literatura Brasileña, y entonces, amigos míos, sorpresa, sólo tengo un período de Literatura en el primer año, no hay Literatura en el segundo o tercer año. ¿Mi alumno no necesita leer? Entonces alguien me dirá: ¡sí, pero lee en portugués! ¡Bien, de acuerdo! Lo aprenderá todo en un solo año, en el primero, en el segundo y en el tercero no hace falta? Los alumnos ya tienen "poca dificultad para leer", así que si no les das diferentes actividades para leer, es muy complicado. ¿Dónde va a parar el "café literario" que hago con mis alumnos? ¿Dónde acabarán todas las cosas que hago para que lean poesía? ¿Cómo puedo hacer que lean uno de los cuentos si no hay interacción con el profesor?" (SALGUEIRO, 2020).

Cabe recordar que la justificación que acompañó a la actual reforma del bachillerato decía que ya no correspondía a los deseos de los jóvenes en relación con la inserción en el mercado laboral, y que no contribuía al desarrollo económico del país (SILVA; SCHEIBE, 2017). Estos argumentos se sumaron al discurso de que el bachillerato estaba anticuado, con excesivos contenidos y asignaturas obligatorias. En cierto modo, las matrices curriculares de las escuelas piloto muestran que el nuevo currículo consiguió alcanzar el objetivo gerencial y economicista de la reforma, ya que se eliminaron contenidos y materias obligatorias en

destruimiento de un aumento considerable de nuevos componentes a través de los itinerarios formativos.

En cuanto a la repercusión en las horas de enseñanza, Caroline fue tajante: "Hace dos años teníamos 50 profesores en nuestra escuela, ¡ahora tenemos 35! A la pregunta de si los profesores de las escuelas públicas estatales podrían compensar estas pérdidas de conocimientos comunes mediante cursos de formación, Caroline respondió que no, y comentó:

Porque luego vamos a la programación del curso: ¿dónde están incluidos estos contenidos en la programación del curso? No lo son, y no pueden, porque se supone que el curso es diferente, se supone que es lúdico, se supone que es dinámico, se supone que es otra circunstancia. ¿Cómo vamos a hacerlo? Entonces, estos detalles son los verdaderos impedimentos que observo, para mí en el aula, que son mucho más grandes porque así es un profesor: tenemos la dificultad, sí, de lo nuevo cuando llega para adaptarnos, pero luego nos adaptamos, vamos, tratamos de hacerlo lo mejor posible (al menos los que se comprometen a hacerlo). Al principio es extraño, pero luego nos las arreglaremos. Pero no crean que muchos no tienen esto en mente: ¿qué estamos haciendo con nuestros alumnos? Porque pensamos (SALGUEIRO, 2020).

Los profesores de la red privada también expresaron su preocupación por la reducción de su carga de trabajo. "La reducción de la carga de trabajo es drástica, y esto tendrá un impacto en el trabajo pedagógico, sí", dijo Leandro, considerando, sin embargo, que en la red privada esto no ocurriría tan profundamente como en la red pública: "en los [colegios] privados no creo que hagan algo en esta línea, pero también estoy bastante convencido de que ya no tendré los tres períodos [de historia], eso es seguro" (LEANDRO, 2020). Para Leandro, una alternativa que se presenta en su red privada es "ofrecer cursos formativos dentro de la historia", una posibilidad para que los alumnos realicen los itinerarios dentro de sus respectivas áreas de conocimiento. Sobre este aspecto, señaló: "El otro día llegué a preguntar, ¿así que vamos a tener que diseñar cursos para que nos den trabajo? Les pregunté directamente y me dijeron que sí. Esto genera aprensión porque su formación no fue así". (LEANDRO, 2020).

A diferencia de lo que Leandro vive en su escuela pública, donde los itinerarios/recorridos pueden darse dentro de una misma área de conocimiento y cursos ofrecidos a través de componentes curriculares, de forma aislada o interdisciplinar, en el sistema educativo público estatal cada itinerario mezcla dos áreas, con varios componentes

nuevos que se fijan en las matrices curriculares, con contenidos y habilidades también preestablecidos.

Alessandro, profesor de otra escuela pública estatal de RS, dijo que su carga de trabajo como profesor de historia se había reducido mucho y que la solución fue asumir nuevas asignaturas relacionadas con las vías formativas, lo que "ha generado mucho trabajo extra", comentó. Además, según él, una dinámica de planificación y cumplimentación de planes y documentos que exigen al profesor el uso de "nuevas nomenclaturas" pasó a formar parte de su vida cotidiana en la escuela piloto:

Dentro de este Nuevo Bachillerato siempre tenemos presente ese antiguo currículo de contenidos, ahora ya no hablamos así... objeto de conocimiento es como se refiere al contenido y componente curricular sería la historia. [...] Ya no utilizamos objetivos, son habilidades. Ya no podemos utilizar los objetivos, incluyendo el plan de clases sería sólo habilidades y transversalidades (ALESSANDRO, 2020).

Estas nuevas nomenclaturas operan en el campo de la práctica, para imprimir en la acción de los sujetos el sentido de la modernización y la innovación curricular. También representan la presencia de "ideologías instrumentales", de una "racionalidad" tecnocrática e instrumental que desarrolla un papel fundamental en el control de la labor docente, reduciendo la enseñanza a la ejecución de procedimientos y contenidos técnicos vinculados a lo que Giroux (1997) denominó "pedagogías de la gestión".

Desde esta perspectiva, el currículo de la Nueva Preparatoria es violento en la medida en que favorece la precarización y descaracterización del trabajo docente, y niega a los jóvenes de la red estatal de escuelas públicas el acceso a ciertos conocimientos, reforzando la dualidad estructural que acompaña a la preparatoria en su historicidad.

No tenemos esta lectura de lo que estamos haciendo con este alumno aquí, y esta lectura, por supuesto que tenemos que tenerla. Pero no todos los estudiantes quieren hacer el Enem, no todos los estudiantes quieren ir a la universidad, y eso está bien. ¿Qué necesita tener? El conocimiento. Si no quiere usarlo, está en su derecho, pero lo tiene, y con calidad. Yo, al menos, como profesor, me pongo en esta situación cuando vengo a hacer mi trabajo: te voy a enseñar por "esto" y quiero que aprendas por "esta razón". Si no quieres usarlo: vale, pero sé que cuando quieras usarlo, estará ahí. Creo que eso sería importante. Así que, en lugar de inventar nombres, cursos y cosas así, ofrezcamos lo básico, pero bien ofrecido, con calidad. Eso es lo que quiere mi alumno. Entonces, no tiene sentido que me invente un montón de cosas, no tiene sentido que quiera contarle a mi alumno, por ejemplo, cómo estamos haciendo nuestro curso de expresión cultural, pero nunca tuvo la oportunidad de ir al teatro... Entonces le diré que tiene que cuidar su entonación, que es el diafragma el que le hará hablar más alto... ¿cómo? ¿Cómo lo apreciará? Por lo tanto, hay algunas cosas que están

mal, porque entonces el estudiante ni siquiera cree en lo que estamos diciendo. ¿Cómo va a creer eso? (SALGUEIRO, 2020).

Así, la Nueva Enseñanza Media también es violenta, porque a través de la flexibilización se produce la negación del derecho a la educación común (SILVA; SCHEIBE, 2017), privando a los alumnos de la escuela pública de los conocimientos que han sido producidos y acumulados por la sociedad a lo largo de la historia y que, por tanto, constituyen su patrimonio cultural (SILVEIRA; MORETTI, 2017), "debilitando el sentido de la escuela secundaria como "educación básica"" (SILVA, 2018, p. 4).

Krawczyk y Ferretti (2017, p. 36) afirmaron que la flexibilización es "la consigna" de la Nueva Escuela Secundaria. Según los autores, el término se ha utilizado en las últimas décadas "para oponerse a una estructura estatal de protección laboral y social". Y destacaron que el uso del término flexibilización ha sido estratégicamente tentador,

[...] porque se refiere, en la fantasía de la gente, a la autonomía, la libre elección, el espacio para la creatividad y la innovación. Pero la flexibilización también puede ser desregulación, precariedad, inestabilidad de la protección contra la concentración de la riqueza material y del conocimiento, permitiendo la exacerbación de los procesos de exclusión y desigualdad social (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

Así, concluyen que "la Ley 13415/2017 "flexibiliza" el tiempo escolar, la organización y los contenidos curriculares, la prestación del servicio educativo (partenariados), la profesión docente y la responsabilidad de la Unión y los Estados" (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37).

En 2019, cuando iniciamos la investigación, hubo una audiencia pública del Consejo Estatal de Educación del estado de Río Grande do Sul sobre la Nueva Escuela Secundaria, en la ciudad sede del área cubierta por nuestra investigación. El momento fue grabado con el permiso del presidente del CEED-RS, que estaba en la mesa, y posteriormente se transcribió el discurso del consejero que presentó el Nuevo Bachillerato a los colegios. Algunos fragmentos de la transcripción del discurso que componían ese momento ya eran sintomáticos en relación a lo que Krawczyk y Ferretti (2017) anunciaban sobre la expansión de las asociaciones público-privadas en la Nueva Enseñanza Media:

Hay que ser consciente de las necesidades reales de los deseos y sueños de los jóvenes, de las posibilidades que ofrece la escuela [los itinerarios], esto es muy importante, **no se puede soñar también allí en la escuela y hacer ofertas de lo que no hay infraestructura [...]** ¡Pero tendremos los socios! **Los socios nos ayudarán a enriquecer el plan de estudios de la escuela".** [...] ¿Y los locales? El lugar natural de preferencia es la escuela, sin

embargo, podemos valernos de numerosas instituciones acreditadas y también de otro lugar que conocemos mucho y que ahora la ley contempla: la Ead: 20% de la jornada diurna y 30% de la nocturna, especialmente en la educación profesional. **[El plan de estudios debe ser un lugar de experimentos [...] y "ser el protagonista de tu vida significa mirarte a ti mismo y mirar hacia adelante".** (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019, s/p, grifos nossos).

Sobre este tema, el profesor Leandro, de la escuela pública, expresó las siguientes cuestiones, que ejemplifican esta dimensión de la flexibilidad curricular:

Porque una de las cuestiones [...] que habrá esa parte flexible, que el alumno podrá elegir dónde estudiar. Puede mantener la carga lectiva fija [BNCC], por ejemplo, en nuestra escuela, pero la parte flexible puede querer hacerla en una escuela pública que le ofrezca el itinerario formativo que quiere para su vida? ¿Está permitido? Esta fue una de las dudas que plantearon los profesores. Entonces, ¿cuál es el vínculo que el estudiante tendrá con la escuela, desde el principio hasta el final del proceso?" [...] "Puede ser que determinadas familias opten por tener una parte más rígida de la formación, en la que se mantengan los componentes curriculares, que pueda tomar [o pagar] esa parte fija de los componentes curriculares [...] en un [colegio] privado, por ejemplo, y el itinerario formativo lo quiera hacer en otro privado o en uno público, ¿se permite? [...] ¿Qué ofrecerán las escuelas públicas? Y les guste o no, les preocupa la cuestión de ofrecer un servicio que atraiga a los estudiantes, porque es un negocio. Es diferente de las escuelas públicas, su preocupación es diferente, y esto estuvo muy presente en los discursos que tuvimos en nuestras sesiones de formación. (LEANDRO, 2020).

Las narrativas de los sujetos nos permiten entender que la procesualidad del NEM se ha anclado en la naturalización de los problemas estructurales de las escuelas ("no se puede soñar también allí en la escuela y hacer ofertas de lo que no hay infraestructura...", como dijo el consejero), al tiempo que amplía la porosidad para la influencia del Tercer Sector en las escuelas públicas ("¡Pero tendremos los socios! Los socios nos ayudarán a enriquecer el plan de estudios de la escuela", como también declaró). Este tema también podría analizarse en relación con el calentamiento del mercado editorial de libros de texto para el Nuevo Bachillerato, donde ya se distribuyen diferentes colecciones que han venido a jugar un papel importante en la aplicación de la Ley 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

En general, la reciente reforma de la educación secundaria ocurre en un momento de intensificación de "una minimización del papel del Estado hacia las políticas sociales y un largo proceso de privatización y mercantilización de lo público" (PERONI, 2012, p. 39). Es un contexto que también favorece la proliferación de estos "socios", pues se trata de un "aumento gradual del número de instituciones no estatales que están presentes en la relación entre el Estado y la Educación", como concluyen Lima y Gandin (2017, p. 744) al analizar la

dispersión del poder estatal en la intensificación del gerencialismo en las políticas educativas. En este escenario, se profundiza en el cambio de propósito de la enseñanza y la formación en su conjunto. Así, la escuela abandona una lógica del conocimiento en favor de una lógica de las habilidades, dando más prioridad a las cualidades directamente útiles de una personalidad supuestamente empleable y, al mismo tiempo, incrementando efectos como la desintelectualización, la desespecialización y la desformalización del proceso de aprendizaje (LAVAL, 2019).

Cada vez más, las cualidades más importantes que se requieren en el mundo laboral, y las que las empresas quieren fomentar que se enseñen en las escuelas, son de orden más general. La adaptabilidad, la capacidad de comunicar, de trabajar en equipo, de mostrar iniciativa empresarial - estas cualidades y otras competencias "genéricas" - son ahora esenciales para garantizar la competitividad de las empresas (LAVAL, 2004, p. 59). Así, "competencias", "habilidades socioemocionales", "educación financiera", "itinerarios formativos", "flexibilidad", son palabras que conforman el glosario del Nuevo Bachillerato y que, como comenta Silva (2021, s/p), "son palabras que forman parte de un léxico y una racionalidad que las encierra en las lógicas que las produjeron". Así, no es posible resignificar la palabra competencia para que tenga un sentido emancipador". Como también observó este investigador, "hablar de educación financiera para los pobres es un cinismo sin tamaño, es decirle a los niños de la pobreza que su problema y lo que le falta en la escuela es la educación financiera, que necesita aprender a ahorrar lo que ya no tiene". (SILVA, 2021, s/p).

Las narrativas de los sujetos entrevistados, como hemos visto, representan formas de violencia curricular ya que lesionan el derecho al conocimiento y al trabajo digno y en comunidad. En este apartado, estas formas de violencia también integran modos específicos de manifestación de la Violencia Curricular identificados por Giovedi (2016), entre los que se encuentran: "la violencia contra las condiciones de funcionamiento" de la escuela, "la violencia contra la pulsión de autoconservación", "contra la integridad moral y psíquica" y "contra el desarrollo de la potencialidad intelectual" -esta última más presente en relación con los docentes ya que los procedimientos mencionados en las entrevistas remiten indirectamente a la negación del papel de los profesores como intelectuales transformadores (GIROUX, 1997). En este sentido, el ejercicio de la docencia se enfrenta a dilemas éticos y políticos, porque, al fin y al cabo, como se cuestionó la supervisora Caroline, "quizá sea ésta una de las mayores preguntas: "¿para qué sirve la Nueva Escuela Secundaria?". (SALGUEIRO, 2020).

Consideraciones finales

En este artículo, entendemos lo que las narrativas de los profesores de las escuelas piloto comunican sobre la enseñanza y el currículo de la llamada Nueva Escuela Secundaria en el campo de la práctica, identificando la violencia que se manifiesta en este nuevo currículo para el ejercicio de la enseñanza desde la perspectiva de la emancipación humana. Argumentamos que el currículo propuesto por la reforma ha producido diferentes formas y manifestaciones de Violencia Curricular y, por ello, impone obstáculos al ejercicio de la enseñanza y la formación en perspectiva crítica.

El ejercicio de la docencia, en esta perspectiva, implicaría posibilidades concretas de participar en la emancipación de las personas, haciéndolas más libres y no reduciendo su formación a la lógica de una racionalidad instrumental y económica. Sin embargo, el proyecto de formación en acción en la Nueva Escuela Secundaria indica diferentes formas de violencia curricular en las escuelas piloto que, en la práctica, se configuran como obstáculos al sentido emancipador de la enseñanza en el currículo escolar. La enseñanza en este proyecto se reduce a la aplicación de procedimientos y contenidos técnicos vinculados a competencias estandarizadas y alineadas con las necesidades económicas actuales, y con una concepción de la formación para la adaptación, para la flexibilidad y la competitividad.

Tal como lo categoriza Giovedi, podemos identificar que las narrativas de los entrevistados comunican diferentes formas de manifestación de esta violencia, pues este nuevo currículo niega a los estudiantes de bachillerato el derecho a la autonomía, al conocimiento y al trabajo digno, humano y comunitario, abriendo brechas para que la escuela secundaria pública se debilite como etapa final de la educación básica y como derecho de los jóvenes y trabajadores de la educación..

AGRADECIMENTOS: a los sujetos entrevistados y a los becarios de iniciación científica que participaron en esta etapa de la investigación; al apoyo recibido del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq - Brasil).

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.

ALESSANDRO, Professor. **Narrativas de professores(as) de História sobre o Novo Ensino Médio**. [Entrevista concedida a] Leonardo Müller Frantz e Grupo de Pesquisa

Currículo, Memórias e Narrativas em Educação. 116min. Grav. via *google meet*, 2020. Acervo do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação-CNPq. Santa Cruz do Sul, RS, 19 ago. 2020.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 71-106.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, A. L. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, A. L. (Org.). **Educação crítica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. p. 14-32.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Almedina, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018**. Estabelece o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 11 jul. 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, CEB, 22 nov. 2018b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 31 dez. 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496579/do1-2018-12-31-portaria-n-1-432-de-28-de-dezembro-de-2018-57496288. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 09 mar. 2021.

CANDAU, V. M. Diretos humanos, violência e cotidiano escolar. *In*: CANDAU, V.M. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 137-166.

DUSSEL, H. **1492, o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1993.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Audiência Pública do Conselho Estadual de Educação**: RS sobre o Novo Ensino Médio. 18ª Sessão Plenária fora da sede. Santa Cruz do Sul, RS, 28 ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2005.

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, H. “Professores como intelectuais transformadores”. *In*: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

HYPOLITO, Á. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

IMBERNÓM, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas (SP). v. 35, n. 126, p. 21-41, 2014a. DOI: doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002

KRAWCZYK, N. **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo, SP: Cortez, 2014b.

KRAWCZYK, N; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

LEANDRO, Professor. **Narrativas de professores(as) de História sobre o Novo Ensino Médio**. [Entrevista concedida a] Leonardo Müller Frantz e Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação. 100min. Grav. via *google meet*, 2020. Acervo do Grupo

de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação-CNPq. Santa Cruz do Sul, RS, 12 ago. 2020.

LIMA, I. G.; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017. DOI: doi.org/10.21573/vol33n32017.79305

LIMA, J. G. S. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230063, 2018. DOI: doi.org/10.1590/S1413-24782018230063

NOBRE, M. A **Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia (MG), v. 1, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/17362>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p.25-39, fev. 1997.

PORTELLI, A. História oral como gênero. **Projeto História**, São Paulo (SP), n. 22, p. 9-36, jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. *In*: PUCCI, B (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1995. p. 46-59.

SACRAMENTO, A. R. S.; PINHO, J. A. G.; Gerencialismo. *In*: GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas públicas**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2018. p. 388-392.

SALGUEIRO, C. **Experiências e desafios da escola-piloto do Novo Ensino Médio**. [Entrevista concedida a] Éder da Silva Silveira e Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. 84min. Grav. via *google meet*, 2020. Santa Cruz do Sul, RS, 8 out. 2020.

SAUL, A. M. Currículo. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015. p. 222.

SILVA, M. R. **Currículo e Competências: a formação administrada**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte (MG), v. 34, e214130, 2018. DOI: doi.org/10.1590/0102-4698214130

SILVA, M. R. **Comentários sobre o conceito de competência**. Registro de fala da pesquisadora proferida em reunião do Observatório do Ensino Médio. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 22 fev. 2021.

SILVA, M. R. **Comentários sobre o currículo do Novo Ensino Médio**. Registro de fala da pesquisadora durante bancas públicas virtuais de trabalho de conclusão de curso. Curitiba, PR: Universidade Federal do Paraná, 11 fev. 2021.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. DOI: doi.org/10.22420/rde.v11i20.769

SILVEIRA, É. S.; MORETTI, C. Z. Ensino médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Textual**, Porto Alegre (RS), v. 25, p. 30-35, maio 2017.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó (SC), v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

Cómo referenciar este artículo

SILVEIRA, É. S.; SILVA, M. R.; OLIVEIRA, F. L. B. Reformas, docencia y violencia curricular: un análisis a partir de la “Nueva Educación Secundaria”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1562-1585, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>

Enviado el: 05/02/2021

Revisiones necesarias: 30/03/2021

Aprobado el: 12/05/2021

Publicado el: 01/06/2021