

LA FUNCIÓN DE LOS CURSOS POPULARES DE PREPARACIÓN Y LA DESIGUALDAD EDUCATIVA: EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CUESTIÓN

O PAPEL DOS CURSINHOS POPULARES E DESIGUALDADE EDUCACIONAL: ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO

THE ROLE OF POPULAR PREP SCHOOLS AND EDUCATIONAL INEQUALITY: HIGH SCHOOL IN QUESTION



Aryanne Mila de BARROS¹
e-mail: alyanne.barros@sou.ufmt.br



Renata Teixeira NASCIMENTO²
e-mail: renata.nascimento2@sou.ufmt.br



Ana Lara CASAGRANDE³
e-mail: ana.casagrande@ufmt.br

Cómo citar este artículo:

Barros, A. M., Nascimento, R. T., & Casagrande, A. L. (2026). La función de los cursos populares de preparación y la desigualdad educativa: educación secundaria en cuestión. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 30, e026058. <https://doi.org/10.22633/rpge.v30i00.19965>



| **Enviado:** 25/01/2025
| **Aprobado:** 27/03/2025
| **Modificaciones solicitadas:** 11/05/2026
| **Publicado:** 03/07/2026

Editor: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Editor ejecutivo adjunto: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – Mato Grosso (MT) – Brasil. Magíster en Educación. Programa de Posgrado en Educación, Instituto de Educación (UFMT).

² Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – Mato Grosso (MT) – Brasil. Magíster en Educación. Programa de Posgrado en Educación, Instituto de Educación (UFMT).

³ Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá – MT – Brasil. Doctora en Educación. Profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), Departamento de Enseñanza y Organización Escolar (DEOE).

RESUMEN: Se trata de las implicaciones de los cursos populares ante la desigualdad en el acceso a la Educación Superior. Se realiza un estudio exploratorio con enfoque cualitativo, con relevamiento bibliográfico (se movilizan autores que estudian temas relacionados con las desigualdades educativas y la Educación Secundaria) y documental (Ley n°13.415/2017, Ley n°14.945/2024 y el Censo Escolar 2023). El objetivo es problematizar el rol que cumplen estos cursos, considerando la distorsión de la edad y la estructura curricular de la Nueva Educación Secundaria. Los datos muestran la posibilidad de más desigualdades para el público de las escuelas públicas, debido a la parte diversificada del currículo y a los problemas socioeconómicos que les afectan. Un escenario en el que operan los cursos gratuitos, potenciando futuros más prometedores.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria. Desigualdades educativas. Cursos populares.

RESUMO: Trata-se das implicações dos cursinhos populares frente à desigualdade do acesso à Educação Superior. Realiza-se um estudo exploratório de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico (são mobilizados autores que estudam as temáticas correlatas às desigualdades educacionais e ao Ensino Médio) e documental (Lei n° 13.415/2017, Lei n° 14.945/2024 e o Censo Escolar 2023). O objetivo consiste em problematizar o papel que tais cursinhos desempenham, considerando a distorção idade-série e a estrutura curricular do Novo Ensino Médio. Os dados evidenciam a possibilidade de reedição das desigualdades entre o público das escolas públicas, devido à diversidade do currículo e às questões socioeconômicas que os afetam. Cenário em que os cursinhos gratuitos atuam, potencializando futuros mais promissores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Desigualdades educacionais. Cursinhos populares.

ABSTRACT: It is about the implications of popular courses on the inequality of access to Higher Education. An exploratory study with a qualitative approach is carried out, with a bibliographic survey (authors who study themes related to educational inequalities and High School are used) and documentary (Law n°13,415/2017, Law n°14,945/2024, and the 2023 School Census). The objective is to problematize the role that these courses fulfill, considering the age-grade distortion and the curricular structure of the New High School. The data show the possibility of re-enactment of inequalities for the public in the public schools, due to the diversified part of the curriculum and the socio-economic issues that affect them. A scenario in which free courses operate, enhancing more promising futures.

KEYWORDS: High School. Educational inequalities. Popular courses.

INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria, tema central de este texto, está legalmente establecida como la etapa final de la educación básica en Brasil, según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), y su propósito abarca desde consolidar y profundizar los conocimientos adquiridos en la escuela primaria, pasando por la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía, hasta el perfeccionamiento del estudiante como ser humano (Brasil, 1996, art. 35).

La reforma más reciente de la educación secundaria se propuso mediante una Medida Provisional, conforme a lo dispuesto en el artículo 62 de la Constitución Federal de 1988, para casos de “relevancia y urgencia”. Tiene fuerza de ley y debe someterse inmediatamente al Congreso Nacional. Si no se aprueba dentro de los 45 días siguientes a su publicación, bloquea la agenda de votación de la Cámara en la que se encuentra hasta su votación (Brasil, 1988). Posteriormente, se convirtió en la Ley N° 13.415, del 16 de febrero de 2017 (Brasil, 2017).

Esta ley estableció la Política para la Promoción de la Implementación de Escuelas Secundarias de Tiempo Completo (Brasil, 2017). Además de ampliar la carga de trabajo anual mínima, se producen cambios curriculares con el establecimiento de la Base Curricular Nacional Común y los Itinerarios Formativos (IF) (una parte diversificada del currículo, que puede darse en las áreas de: Matemáticas y sus Tecnologías; Lenguas y sus Tecnologías; Ciencias Naturales y sus Tecnologías; Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas; Formación Técnica y Profesional).

La Base Nacional Común Curricular (BNCC) define los derechos y objetivos de aprendizaje para esta etapa de la Educación Básica, de acuerdo con las directrices del Consejo Nacional de Educación, en las siguientes áreas de conocimiento: I – Lenguas y sus Tecnologías; II – Matemáticas y sus Tecnologías; III – Ciencias Naturales y sus Tecnologías; y IV – Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas. Por lo tanto, el currículo de educación secundaria estará compuesto por la BNCC y los IF divididos en las áreas descritas, más la formación técnica y profesional. Esta última considerará, de acuerdo con la Ley N° 13.415/2017, la inclusión de experiencias laborales prácticas en el sector productivo o en entornos simulados (Brasil, 2017, 2018a).

Los cambios introducidos en el marco del nuevo currículo de educación secundaria se producen en un contexto marcado por desigualdades educativas, sociales, económicas y culturales que afectan directamente a los estudiantes en esta etapa final de la educación básica. La propia Base Curricular Nacional Común reconoce que la organización de la educación en el país se desarrolla en medio de profundas desigualdades sociales, lo que hace aún más compleja

la implementación de una política curricular nacional para la educación secundaria (Brasil, 2018a).

En este contexto, dichos cambios tienden a tener un impacto más intenso en la trayectoria de los estudiantes de escuelas públicas, especialmente si se consideran las desigualdades en el acceso a la educación superior. Por lo tanto, el tema de este artículo es la relación entre la educación secundaria, las desigualdades educativas y los cursos preparatorios para los exámenes de ingreso a la universidad, considerando las posibilidades de continuar los estudios para los jóvenes de entornos de clase trabajadora.

La cuestión central que guía este debate es hasta qué punto la reestructuración de la educación secundaria, especialmente en lo que respecta a la diversificación del currículo y las trayectorias educativas, puede afectar las posibilidades de acceso y continuación de los estudios en la educación superior. Se basa en la hipótesis de que la reforma, si bien promete flexibilidad y opciones, tiende a reproducir las desigualdades existentes, particularmente entre los estudiantes del sistema de educación pública.

El objetivo central es problematizar el papel de los cursos populares de preparación (*cursinhos*) frente a estas desigualdades, considerando la distorsión por edad y grado escolar, la estructura del nuevo currículo de educación secundaria y las dificultades de preparación para los procesos de selección. Para ello, el artículo analiza la reciente reestructuración de la educación secundaria y su implementación actual, examina la relación entre los exámenes de ingreso a la universidad, el ENEM (Examen Nacional de la Educación Secundaria), las cuotas y la continuidad de los estudios, analiza datos del Censo Escolar de 2023 y, finalmente, reflexiona sobre cómo los cursos populares de preparación abordan las desigualdades educativas.

El texto describe un estudio exploratorio con un enfoque cualitativo, basado en investigación bibliográfica y documental. La revisión bibliográfica moviliza a autores que abordan las desigualdades educativas y la educación secundaria, como Zuin y Bastos (2019), Morais *et al.* (2020) y Rodrigues (2023). El análisis documental toma como referencia leyes y documentos oficiales, especialmente las Leyes N° 13.415/2017 y N° 14.945/2024, la Base Curricular Nacional Común y datos del Censo Escolar 2023 (Brasil, 2017, 2018a, 2024c). Este enfoque metodológico articula teoría y datos educativos para resaltar los efectos de la reestructuración de la educación secundaria en las posibilidades de continuidad de los estudios para jóvenes de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

Reestructuración del nuevo plan de estudios de educación secundaria y situación actual respecto a la puesta en marcha de esta etapa

Durante el tercer mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2027), hubo presión para derogar la reforma de la Nueva Educación Secundaria. Ante estas peticiones de derogación, el Ministerio de Educación llevó a cabo consultas, audiencias públicas, reuniones, seminarios web y seminarios para reestructurar la política nacional de educación secundaria, deteniendo el cronograma de implementación de la reforma, según lo dispuesto en la Ordenanza n° 627, del 4 de abril de 2023 (Brasil, 2023b).

El informe ejecutivo de estas consultas indicó una demanda de ampliar las horas de enseñanza dedicadas a la formación general básica, reducir los IF (Itinerarios Formativos) y crear un nuevo programa para extender las horas escolares, el Programa de Escuela de Tiempo Completo, establecido por la Ley No. 14.640 del 31 de julio de 2023 (Brasil, 2023a).

Sobre esta base, se aprobó la Política Nacional de Educación Secundaria, establecida el 31 de julio mediante la Ley n° 14.945/2024. La implementación de la educación secundaria reestructurada, en lo que denominamos una reforma de la reforma, a partir de 2025, deberá aplicarse a los estudiantes de primer año de secundaria. En 2026, las normas también se aplicarán a segundo año y, en 2027, a tercero.

En cuanto a la educación secundaria regular en horario nocturno, la legislación indica que los estados deben mantener, en la sede de cada uno de sus municipios, al menos una escuela pública que ofrezca este servicio, cuando haya demanda (Brasil, 2024a).

En su estudio, Rodrigues (2023) aborda los desafíos que presenta una escuela pública periférica en el área urbana de Sant'Ana do Livramento/RS, durante el horario vespertino, en el contexto del currículo de la Nueva Educación Secundaria. Esta investigación se desarrolló durante el año 2022. La institución atiende a aproximadamente seis comunidades diferentes y, según el Proyecto Político-Pedagógico, la mayoría de los estudiantes provienen de familias con bajos ingresos y niveles educativos.

El autor recuerda la trayectoria de la política construida a través de medidas coercitivas, comenzando con la adhesión del Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul al Programa de Apoyo para la Nueva Educación Secundaria, lanzado por el Gobierno Federal como una forma de alentar la implementación de la reforma en las redes estatales, sin tiempo para debates y reflexiones sobre los cambios propuestos dentro del alcance de la reforma (Rodrigues, 2023).

Considerando el corto plazo para la implementación, las escuelas piloto —pioneras en unirse en 2019 y que iniciaron el proceso de organización y planificación implementado en 2020, con una nueva matriz curricular— buscaron: cumplir con los requisitos de capacitación de sus profesionales para trabajar en la Nueva Educación Secundaria; realizar una encuesta de los intereses de los estudiantes por parte del Instituto Federal, considerando, en este proceso, la autonomía de las escuelas; desarrollar el nuevo currículo y hacer cambios al Proyecto Político Pedagógico (Rodrigues, 2023).

A lo largo del trabajo, el autor se topó con una realidad distinta a las propuestas iniciales de la política, comenzando por los desafíos de mapear las posibilidades de ofrecer IF. En 2020, con la recomendación de suspender las actividades presenciales, las escuelas piloto también enfrentaron las dificultades de la enseñanza remota de emergencia (Rodrigues, 2023).

Durante el proceso de adaptación al nuevo currículo de educación secundaria, Rodrigues (2023) señala que el proyecto piloto solo incluyó a estudiantes diurnos (2020 y 2021). Sin embargo, a partir del 30 de diciembre de 2021, el gobernador Eduardo Leite (PSDB) decretó que el nuevo currículo de educación secundaria se implementaría en todas las escuelas estatales de Rio Grande do Sul, considerando todos los turnos, para el año escolar 2022 (Rodrigues, 2023). Este es un ejemplo representativo de las dificultades que enfrentan otros estados brasileños.

Resulta interesante identificar algunas contradicciones derivadas de la normativa de la reforma de la educación secundaria en relación con la noción de productividad, ya que prescribe aspectos como la modernización y la flexibilidad de la estructura curricular para la formación del alumnado, y la preocupación por el desarrollo de un aprendizaje esencial para todo el territorio nacional (Rodrigues, 2023). Teniendo en cuenta estos matices, la educación secundaria se presenta claramente como un espacio de controversia, que abarca tanto la continuidad de los estudios como el mercado laboral.

Por lo tanto, esta discusión debe considerar el fortalecimiento de los trabajos informales y precarios, cuyo público objetivo son los hijos de la clase trabajadora, bajo la lógica del emprendimiento, el individualismo, de ser “el propio jefe”, que valora la flexibilidad laboral y el uso de tecnologías digitales (Rodrigues, 2023, p. 47).

El autor alerta sobre los estudiantes de secundaria que asisten a clases nocturnas, para quienes existe una falta de políticas públicas del Estado que aborden a esta población, ignorando sus necesidades específicas y favoreciendo a las clases ya privilegiadas (Rodrigues, 2023).

Las desigualdades se hacen evidentes cuando los estudiantes de educación secundaria que asisten a clases nocturnas experimentan una reducción en las horas lectivas de la mayoría de las asignaturas, lo que conlleva un agotamiento curricular que, a su vez, genera un aumento de las horas lectivas “ficticias”. Además, Rodrigues (2023) destacó la rotación de profesores que no deseaban continuar impartiendo las asignaturas o que carecían de la formación necesaria, junto con la falta de interés del alumnado.

Esto nos lleva al problema de la intensificación de las desigualdades, como el acceso a la educación superior. ¿Para qué jóvenes está reservada la posibilidad de continuar sus estudios y cómo han legitimado los planes de estudio el *statu quo*? La siguiente sección abordará reflexiones al respecto.

Exámenes de ingreso a la universidad, ENEM (Examen Nacional de la Educación Secundaria), cupos y estudios superiores

El examen de ingreso a la universidad y el ENEM (Examen Nacional de la Educación Secundaria) marcan la transición hacia la realización de los sueños de los jóvenes, pero no todos tienen este privilegio, ya que muchos están inmersos en la lucha por su sustento y/o se ven arrastrados por el deseo de participar en la sociedad de consumo.

Los procesos de evaluación de clasificación mencionados anteriormente se utilizan como medio de acceso a la educación superior. En concreto, con respecto al ENEM (Examen Nacional de la Educación Secundaria), se esperaba que estuviera alineado con el currículo de esta etapa de la educación básica; sin embargo, desde la Ley 13.415/2017, la educación secundaria se ha reformulado, y esto no ha ocurrido con el ENEM (Brasil, 2017).

El ENEM (Examen Nacional de la Educación Secundaria) destaca por su objetivo de evaluar el estado de la educación secundaria en Brasil, funcionando como una evaluación externa que refleja el aprendizaje desarrollado en la etapa final de la educación básica. Según Biasus y Schneider (2014): “El discurso del gobierno es que el ENEM, si bien sirve como autoevaluación para miles de estudiantes, proporciona medidas cualitativas de la educación secundaria en el país” (p. 237). Aunque este análisis es uno de los objetivos del ENEM, en la práctica, el examen se destaca como un medio de acceso a la educación superior.

Tanto los exámenes de ingreso como el ENEM (Examen Nacional de la Educación Secundaria) funcionan como una especie de “tamiz”, en el que quienes responden correctamente a un mayor número de preguntas tienen mayor probabilidad de asegurar su plaza. Desde la perspectiva de los estudios sobre desigualdad educativa, César (2013) afirma que los

mecanismos meritocráticos involucrados en el acceso a la Educación Superior tienen dos dimensiones.

La primera dimensión es la de la estratificación externa a las instituciones (el efecto de las características relacionadas con el origen social y la escolarización previa de los estudiantes). La segunda dimensión, a su vez, se refiere al grado de estratificación interna a las instituciones, expresado por la medida en que estas mismas características afectan la distribución de los estudiantes entre cursos de mayor o menor estatus (Cesar, 2013, p. 11).

Por lo tanto, cuanto más exigentes sean los criterios de selección, es decir, cuanto mayor sea la proporción de estudiantes por plaza disponible, más evidente se vuelve quiénes tienen derecho a esas plazas y quiénes son los estudiantes matriculados en esos cursos. Asimismo, según el autor mencionado, el acceso a la educación superior no solo está vinculado al número de plazas ofrecidas por las instituciones, sino principalmente a la trayectoria escolar previa de estos jóvenes, especialmente en la educación secundaria (César, 2013).

En este contexto, “se sabe que los mecanismos de ingreso competitivos, basados en el éxito académico, representan un gran obstáculo para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico” (Cesar, 2013, p. 12). Según Vasconcelos y Silva (2005), los jóvenes de escuelas públicas se encuentran en desventaja en los procesos de selección en comparación con los jóvenes de escuelas privadas, ya que estos últimos los preparan exhaustivamente para la competencia por un lugar en la educación superior.

Además, se produce una omisión de factores sociales, económicos y culturales, así como de desigualdades educativas. Es como si todos compitieran con los mismos requisitos. En cuanto al acceso desigual a la educación superior, César (2013) considera que los problemas relacionados con este tema están vinculados al sistema educativo que precede a los procesos de ingreso a la educación superior.

En un estudio sobre admisiones a la Universidad de Brasilia (UnB) realizado en 2012, César (2013) destacó los perfiles de los estudiantes y las repercusiones de las desigualdades económicas, sociales y educativas en quienes solicitan ingreso, señalando que la distribución de los *scores* revela que ‘las características personales y socioeconómicas de los candidatos muestran una fuerte correlación con su desempeño’ (p. 59). El efecto de la desigualdad socioeconómica y educativa a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes es uno de los elementos que refuerza el debate sobre las cuotas de admisión a las universidades públicas.

La Universidad de Río de Janeiro (UERJ) y la Universidad de Brasilia (UnB) fueron pioneras en la implementación de políticas de acción afirmativa mediante la reserva de cupos,

popularmente conocidas como cuotas, “a partir de 2003, en nombre de los derechos fundamentales y sociales de las personas y el principio de igualdad de acceso a la educación” (Bayma, 2012, p. 326). En este contexto, se promulgó la Ley n° 12.711 en 2012, y se modificó en 2023 mediante la Ley n° 14.723 (Brasil, 2023a). La Ley de Cuotas tiene como objetivo reservar el 50% de los cupos en los cursos de educación superior para candidatos que cumplan con los requisitos de ingresos, color y raza (Brasil, 2023).

Respecto al tema de las cuotas, Vasconcelos y Silva (2005) cuestionan si este enfoque, que ofrece la posibilidad de “corregir los errores de toda una trayectoria escolar en la educación superior, sería realmente la forma más adecuada de ayudar a una comunidad que siente visiblemente las deficiencias de la educación” (p. 463). Para los autores, las cuotas constituyen mecanismos eficaces de acceso cuando se implementan de manera cohesiva y coherente.

Los autores argumentan que cuando las cuotas se adoptan sin criterios ni supervisión, pueden ser desastrosas (Vasconcelos & Silva, 2005, p. 464). Para ilustrarlo, presentan el caso de la Ley n.º 5465/1968, conocida popularmente como la “Ley del Buey” (Lei do Boi), que en teoría beneficiaba a los hijos de los agricultores en las carreras universitarias de Ciencias Agrícolas, pero que, en la práctica, favorecía a los hijos de los ganaderos (Vasconcelos & Silva, 2005, p. 464).

Desde esta perspectiva, Vasconcelos y Silva (2005) creen en los beneficios que puede ofrecer la acción afirmativa, pero abogan por experiencias que fomenten la profundización del desarrollo del conocimiento en etapas que preceden a la educación superior, en lugar de insertarlas en un contexto donde su permanencia misma pueda verse comprometida.

Zuin y Bastos (2019) defienden la acción afirmativa y la ejemplifican con el caso del concurso público para las carreras de Derecho y Medicina en la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). En dicho concurso, al que no se aplica la acción afirmativa, las plazas se cubrieron, en 2017, “principalmente con estudiantes de colegios privados” (Zuin & Bastos, 2019, p. 108).

Los autores comparan el período anterior (2013) y posterior (2017) al establecimiento de cuotas y demuestran que, en la UNIR, “se produjo un cambio importante en el perfil de ‘color/raza/etnia’ del profesorado. [...] La diversidad comenzó a promoverse mediante cuotas” (Zuin & Bastos, 2019, p. 115). Por lo tanto, afirman que: “la mejor manera para que las instituciones públicas de educación superior logren justicia social con equidad en la admisión de estudiantes es precisamente mediante la aplicación de la acción afirmativa en las universidades” (Zuin & Bastos, 2019, pp. 118-119).

Los estudios de Vasconcelos y Silva (2005) y César (2013) señalan la necesidad de prestar atención al acceso y la retención de estudiantes con cupo limitado, quienes deben recibir apoyo para evitar el abandono escolar y promover eficazmente la justicia social, como indican Zuin y Bastos (2019). Es necesario contar con políticas públicas articuladas para el acceso y la retención. En la siguiente sección, se analizarán los datos del Censo Escolar más reciente hasta la fecha de redacción de este texto, con el fin de abarcar los desafíos relacionados con la educación secundaria y, por ende, con los jóvenes, su público objetivo.

Censo escolar y desafíos de la educación secundaria

Los datos del Censo Escolar 2023 (versión preliminar) se utilizan como objeto de análisis, dado que se trata de la encuesta estadística más completa sobre Educación Básica, ya que abarca la participación de todas las escuelas públicas y privadas de Brasil. De esta manera, permite obtener una visión general de la situación educativa del país, facilitando la reflexión sobre las políticas públicas educativas vigentes y los ajustes necesarios.

El primer aspecto a considerar es la distorsión por edad, que se produce cuando los alumnos no tienen la edad recomendada para el grado que cursan en ningún momento del año escolar. En el caso de la escuela secundaria, la edad ideal/recomendada para ingresar al primer año es de 15 años.

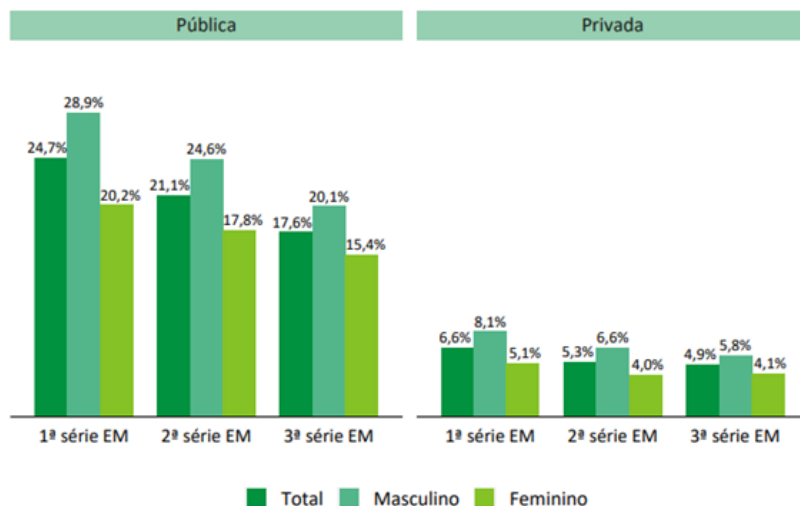
En 2023, la distorsión por edad y grado en la escuela secundaria fue del 19,5%, un valor inferior al observado en 2022 (22,2%). Un dato importante a considerar, que se muestra en la Figura 1, es que las tasas de distorsión en la escuela secundaria son más altas en el sistema público que en el privado. En el sistema público, considerando los primeros tres años de esta etapa, la mayor distorsión se observa en el primer año, con tasas del 24,7% (Brasil, 2024c).

El documento del Censo indica que se observa un aumento en el porcentaje de inscripciones con distorsión de edad-grado desde el segundo hasta el octavo grado de primaria y, posteriormente, en el primer año de secundaria. Estos datos cobran relevancia, ya que es importante observar que el retraso escolar constituye una de las limitaciones para el acceso a la educación superior de los jóvenes brasileños (Brasil, 2024c).

También es posible verificar, en la Figura 1, que la proporción de estudiantes varones con una discrepancia de edad con respecto al grado que cursan es mayor que la de las estudiantes mujeres en todas las etapas educativas. La diferencia más evidente se observa en el primer año de secundaria, donde la tasa de distorsión edad-grado es del 26,4% para los varones y del 18,3% para las mujeres (Brasil, 2024c).

Figura 1.

Tasa de distorsión por edad y grado en la educación secundaria por sistema escolar, según el género – Brasil – 2023



Nota. Brasil (2024c).

La mayor distorsión en el primer año de educación secundaria indica que, a pesar de haber completado la primaria, algunos estudiantes no ingresaron a la educación secundaria, o lo hicieron pero no lo terminaron. Obviamente, esto merece estudios más profundos sobre los determinantes de las desigualdades a las que están sometidos estos estudiantes, así como sobre las consecuencias para su futuro.

Al abordar otros aspectos que pueden influir en el futuro de los jóvenes, se revisa la composición curricular basándose en la Nueva Educación Secundaria. Tal como se presenta, la Base Nacional Común Curricular respalda la elaboración de currículos por parte de los departamentos de educación, definiendo el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales para la educación secundaria. Estos se encuentran en la Formación General Básica (FGB), que comprende el conjunto de competencias y habilidades que orientan los currículos (Brasil, 2018a).

Por otro lado, las IF corresponden a los componentes curriculares, proyectos y talleres que los estudiantes de educación secundaria tienen a su disposición para supuestamente elegir y profundizar sus conocimientos, según la Resolución n° 3 del 21 de noviembre de 2018, que actualiza las Directrices Curriculares para la Educación Secundaria (Brasil, 2018b). Por consiguiente, los sistemas escolares tienen autonomía para definir qué IF se ofrecerán.

Se dice que, dado que los estudios iniciales optativos se ofrecen según las posibilidades de las redes estatales, si bien puede parecer ventajoso para los estudiantes tener voz y voto en

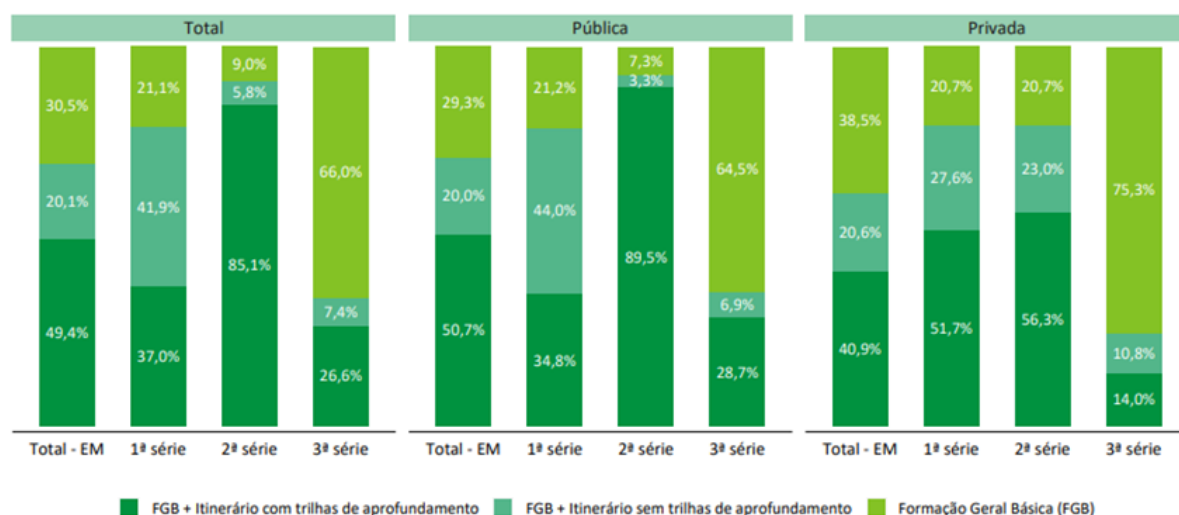
las trayectorias y personalizar su camino de estudio, la disponibilidad de estudios iniciales puede ser limitada. La propia legislación establece que deben estar disponibles “según su relevancia para el contexto local y las posibilidades de los sistemas educativos” (Brasil, 2018a, p. 475).

La cuestión de la diversificación de asignaturas merece atención, ya que puede agravar las desigualdades educativas, dado el énfasis que se pone en áreas de estudio específicas. Si no se ofrecen algunas áreas de especialización, el estudiante tendrá un abanico limitado de opciones. Como señala Gontijo (2018) al abordar el tema: «Sin embargo, las escuelas no estarán obligadas a ofrecer las cinco áreas, por lo que el estudiante, según su elección, podría verse forzado a cambiar de institución o a optar por una de las que se ofrecen en la institución donde estudia» (p. 68).

El Censo Escolar de 2023 reveló la composición de la estructura curricular, presentada en la Figura 2, a lo largo de la educación secundaria. Muestra el porcentaje de estudiantes en clases FGB e IF con y sin rutas de profundización. Según el documento, la separación basada en la presencia/ausencia de rutas de profundización se estableció porque esta unidad indica una trayectoria curricular mejor definida, aunque la inscripción en el itinerario de estudio en profundidad no es obligatoria para el primer año de secundaria (Brasil, 2024c).

Figura 2.

Porcentaje de estudiantes de secundaria, por red y etapa educativa, según la estructura curricular – Brasil – 2023



Nota. Brasil (2024c).

Se observa que el porcentaje de estudiantes en clases de FGB e itinerarios formativos con itinerarios de aprendizaje en profundidad fue del 37% en el primer año, del 85,1% en el

segundo año y del 26,6% en el tercer año de educación secundaria. El porcentaje de estudiantes en clases de FGB e IF sin itinerarios de aprendizaje en profundidad fue del 41,9% en el primer año, del 5,8% en el segundo año y del 7,4% en el tercer año de educación secundaria. El porcentaje de estudiantes vinculados únicamente a clases de FGB (sin componentes específicos de la Nueva Educación Secundaria) fue del 21,1% en el primer año, del 9,0% en el segundo año y del 66,0% en el tercer año de educación secundaria (Brasil, 2024c).

Estos datos nos muestran la diversificación en la composición curricular de la Nueva Educación Secundaria y lo que se ha discutido aquí respecto a la posibilidad de que se agraven las desigualdades. Un aspecto que llama la atención es que el sistema de escuelas privadas se dedica más, en 2.º y 3.º año de educación secundaria, proporcionalmente, a la Formación General Básica (FGB). Esta fue una de las demandas en el proceso de consulta del Instituto: el aumento de la carga horaria de la FGB.

Gontijo (2018) analiza cómo las evaluaciones de la escuela secundaria deberían seguir la Base Curricular Común Nacional; sin embargo, advierte sobre la eliminación de componentes curriculares en el proceso educativo de jóvenes y adultos que eligen cursar estudios vocacionales durante la escuela secundaria, a diferencia de los estudiantes que asisten a programas no vocacionales de tiempo completo de FGB e IF, lo que puede alejarlos aún más de continuar sus estudios en el nivel de educación superior.

Según el autor, lo que se omitía en la propuesta del Ministerio de Educación, al realizar la reforma, es que no todos los estudiantes tendrían la oportunidad de elegir de forma autónoma entre diferentes Institutos Federales, considerando realmente sus preferencias y conveniencia, dentro de las opciones establecidas por la red educativa (Gontijo, 2018).

Las posibilidades de ofrecer estos programas dependen de las condiciones descritas por Rodrigues (2023), que abarcan desde las condiciones estructurales hasta el personal docente necesario para impartir las modalidades, el cual en algunas escuelas se ve restringido a aquellos que no satisfacen los intereses de los estudiantes y provocan desmotivación. Por ello, Gontijo (2018) los considera una «farsa», dado que el Consejo Nacional de Educación (CNE) lleva años denunciando el déficit histórico de docentes en muchos componentes curriculares.

En este sentido, el autor señala la responsabilidad de proponer los IF, que pueden anticipar los problemas que se presentan al obtener una calificación para el examen de ingreso a la Educación Superior, que muestra una alta tasa de abandono causada por una elección de carrera incompatible con los intereses de los estudiantes (Gontijo, 2018).

Según el investigador, es necesario considerar la cuestión de la temprana incorporación de los jóvenes de clase trabajadora al mercado laboral (Gontijo, 2018). Este es un aspecto que Rodrigues (2023) también abordó al analizar la juvenilización del trabajo precario, a menudo motivado por el deseo de contribuir a los ingresos familiares.

La integración de la Formación Técnica y Profesional con la educación secundaria regular, en el marco de la reciente reforma de la enseñanza secundaria, plantea interrogantes sobre las condiciones que afrontan los estudiantes que priorizan este aspecto en la estructura curricular del nuevo sistema de educación secundaria para acceder a la universidad (Gontijo, 2018). Es como si se optara de antemano por renunciar a continuar sus estudios. Si este es el resultado deseado, las barreras probablemente serán aún más concretas, lo que llevará a algunos estudiantes a necesitar cursos preparatorios para los exámenes de la ENEM, o incluso a buscar otra vía para subsanar una deficiencia en su formación curricular (Gontijo, 2018).

En la investigación de Rodrigues (2023), algunos docentes también expresaron su preocupación por la reducción de las horas lectivas de los componentes curriculares que tienen un papel destacado en los exámenes de acceso a la educación superior, como los exámenes de ingreso a la universidad y pruebas similares.

Considerando que los estudiantes con mayor vulnerabilidad social también carecen de los recursos para asistir a cursos preparatorios, con el objetivo de alinear estrategias para asegurar un lugar en buenas universidades, se buscan experiencias de cursos populares de preparación, que surgen de la experiencia de cursos preuniversitarios para estudiantes negros y desfavorecidos en Río de Janeiro, según Pereira et al. (2010). Para los autores, estos cursos preparatorios se convierten en laboratorios de experiencias pedagógicas aún por explorar en cuanto a sus límites y posibilidades.

Según Pereira et al. (2010), los creadores de estos cursos preparatorios suelen ser estudiantes universitarios que, conscientes de su rol en la universidad y la sociedad, buscan organizar cursos que respondan a las necesidades de sectores populares excluidos del acceso a la educación superior (p. 89). En la siguiente sección, nos centraremos en estos cursos preparatorios y, como principio rector, en las desigualdades educativas que pretenden abordar y combatir.

Desigualdades educativas y cursos populares de preparación

La situación actual de la educación secundaria ha reavivado el debate sobre las desigualdades educativas, ya que, con la reforma, especialmente en lo que respecta a la diversificación del currículo, los estudiantes pueden completar su educación secundaria siguiendo diferentes itinerarios formativos. La preocupación no radica en que estos itinerarios sean diferentes, sino en que puedan exacerbar las desigualdades educativas.

La relación entre la educación secundaria y el ingreso a la educación superior es crucial, según César (2013). En su análisis de los mecanismos de selección para la educación superior en la Universidad de Brasilia (UnB), César (2013) destaca el perfil de admisión a través del Programa de Evaluación Serial (PAS), un proceso de selección que se lleva a cabo durante los tres años de educación secundaria regular, y el examen de ingreso.

Según el autor, lo que más destaca en el proceso de aprobación “es la naturaleza institucional de la escuela de formación en la escuela secundaria. La formación en una escuela privada prácticamente duplica las posibilidades de aprobación para cualquiera de los dos sistemas” (Cesar, 2013, p. 48).

El autor añade además, con respecto a los factores que llevan a no ingresar a la Educación Superior, que estos están relacionados con “la desigualdad educativa acumulada por los candidatos a lo largo de su trayectoria educativa, objetivada a través de un principio meritocrático de selección” (Cesar, 2013, p. 48).

Dado este contexto de desigualdades educativas, “con el objetivo de reducir la desigualdad en el acceso a los cursos de educación superior y ante la demanda de la sociedad, surgieron los primeros cursos preuniversitarios populares a mediados de la década de 1980” (Moraes et al., 2020, p. 5), en los cuales se trabaja para brindar asistencia educativa a los estudiantes para que estos jóvenes puedan acceder a la educación superior y continuar sus estudios a este nivel, donde, debido a condiciones financieras, encuentran dificultades y/o la imposibilidad de costear cursos preparatorios privados para los exámenes de ingreso a la universidad.

Vasconcelos y Silva (2005) entienden que los cursos preparatorios populares no cambiarán por sí solos la realidad de aprendizaje de los jóvenes que asisten a ellos, sino que les brindarán un espacio para ayudarlos a afrontar el examen. Los autores señalan que “son iniciativas válidas que, si bien no resuelven el problema, ciertamente contribuyen a reducir las desigualdades” (Vasconcelos & Silva, 2005, p. 456).

Pereira et al. (2010) señalan el objetivo central de los cursos preparatorios populares, advirtiéndolo sobre la necesidad de comprender que no tienen la capacidad de transformar estructuralmente la sociedad, ya que trabajan con un público que ya ha completado la educación secundaria. Para ellos, quizás el mayor mérito de estos cursos preparatorios reside en exponer “el proceso meritocrático e injusto del examen de ingreso a la universidad que, según el análisis realizado, excluye a un contingente significativo de personas que, de una u otra forma, han finalizado la educación secundaria y tienen derecho a continuar sus estudios” (Pereira et al., 2010, p. 94).

La existencia de estos proyectos sociales surge tanto de la identificación de deficiencias en la preparación para los procesos de selección competitivos, especialmente en las escuelas secundarias públicas, como de la incapacidad de muchos jóvenes para costear un curso preparatorio que les brinde apoyo para obtener condiciones justas para participar en los exámenes de ingreso a la universidad.

Según Cunha (1977), una de las medidas adoptadas históricamente para controlar la situación de alta demanda de Educación Superior fue invertir en lo que el autor llama Educación Secundaria distorsionada, dado que “si preparaba para el trabajo, disminuiría la demanda de quienes solicitaban ingreso a la universidad” (p. 143) y mantendría abastecido el sector de técnicos de nivel medio.

Los nuevos contornos que se le han dado a la educación secundaria están reavivando los debates sobre: la naturaleza de su objetivo central; si se están tomando medidas efectivas para resolver los problemas de esta etapa; y la educación pública frente a la privada. Considerar estas cuestiones dentro del contexto político actual y sus efectos en la educación brasileña resulta aún más complejo.

En cuanto a la ampliación de la jornada escolar, cabe destacar una característica que merece atención: su carácter selectivo. Los jóvenes estudiantes que trabajan pueden verse obligados a cambiar de centro y tener el turno de noche como única alternativa, ya que resulta inviable continuar con la educación secundaria a tiempo completo y trabajar al mismo tiempo.

Este trabajo se busca en algunos casos por la necesidad de complementar los recursos económicos de la familia, pero también (y posiblemente, hoy en día, la razón más evidente) por el deseo de adquirir objetos que los identifiquen como jóvenes dentro de su grupo, como señaló Zaluar, una antropóloga brasileña reconocida por sus estudios sobre pobreza, violencia y sociabilidad urbana, en una investigación realizada con jóvenes de un barrio obrero de Río de Janeiro (Zaluar, 2012). Bourdieu (1983) también identificó el deseo de acceder a la edad adulta

y a las capacidades económicas asociadas lo antes posible, en el caso de los niños de familias obreras.

Con el objetivo de abordar esta situación, se creó el Programa “Pé-de-meia”. Este es un programa de ahorro para estudiantes de secundaria del sistema escolar público y busca reducir las tasas de deserción escolar en esta etapa de la educación básica (Brasil, 2024b).

El programa es administrado por la Secretaría de Educación Básica (SEB), con una inversión federal anual de aproximadamente 8.200 millones en 2024. El incentivo financiero sirve para apoyar la permanencia en la educación secundaria, mitigando los efectos de las desigualdades sociales en la continuidad y finalización de esta etapa educativa, con el fin de reducir las tasas de deserción y absentismo escolar. Asimismo, busca promover el desarrollo humano, actuando sobre los determinantes estructurales de la pobreza extrema y su reproducción intergeneracional, además de estimular la movilidad social (Brasil, 2024b).

El programa “Pé-de-meia” garantiza que, al presentar la prueba de inscripción, el estudiante recibirá R\$ 200,00, más un incentivo mensual de R\$ 200,00 por asistir a más del 80% de las clases durante el mes. Este incentivo puede retirarse en cualquier momento, además de depósitos de R\$ 1.000,00 al final de cada uno de los tres años de educación secundaria completados. Estos depósitos solo pueden retirarse de la cuenta de ahorros después de este período. En total, se sumarán los depósitos anuales del incentivo, la cuota de inscripción, las cuotas mensuales y R\$ 200,00 adicionales por participar en el examen ENEM, alcanzando un total de R\$ 9.200,00 por estudiante (Brasil, 2024b).

El programa se concibe como una forma de reflexionar sobre cómo las políticas públicas constituyen un camino para abordar las conocidas desigualdades a las que están sometidos algunos jóvenes brasileños.

CONSIDERACIONES FINALES

En cuanto a su potencial, es evidente que estos cursos preparatorios brindan mayores oportunidades de acceso a la educación superior a un segmento de jóvenes afectados por desigualdades, incluidas las educativas. Sin embargo, su papel en la democratización del acceso a la educación superior es limitado, ya que no hay garantía de que, en un corto período, alcancen condiciones similares a las de los jóvenes privilegiados, y porque se dirigen a un segmento de la población que ya ha completado la educación secundaria.

La reforma de la educación secundaria entra en juego con la propuesta de contar con un conjunto de habilidades y destrezas previstas en el BNCC (Currículo Básico Común Nacional) para fortalecer la educación integral de los estudiantes y los IF (Institutos Federales), una parte diversificada, que puede darse dentro de un solo área de conocimiento o combinando áreas con Formación Técnica y Profesional. Los datos del Censo Escolar (Brasil, 2024c) muestran que la composición de la estructura curricular se está diversificando, con la red privada enfocada en un mayor porcentaje de Formación General Básica (FGB) en el segundo y tercer año de educación secundaria.

Las profundas desigualdades en el acceso a la educación superior en el momento en que se están implementando las adaptaciones para el nuevo plan de estudios de educación secundaria demuestran que la política educativa, con el establecimiento de medidas de acción afirmativa como las cuotas y el programa “Pé-de-meia”, puede generar resultados potencialmente efectivos para mitigar las desigualdades entre los jóvenes.

REFERENCIAS

- Bayma, F. (2012). Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: Referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(75), 325–346. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>
- Biasus, S. T., & Schneider, M. P. (2014). Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Os caminhos das políticas públicas educacionais nacionais do ensino médio. *Educativa*, 17(1), 223–251. <https://doi.org/10.18224/educ.v17i1.3604>
- Bourdieu, P. (1983). *Questões de sociologia* (J. Vaitsman, Trad.). Marco Zero.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007 [...]*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Brasil. (2018a). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2018b). *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622
- Brasil. (2023a). *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm
- Brasil. (2023b). *Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio*. Diário Oficial da União. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>
- Brasil. (2024a). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114945.htm

- Brasil. (2024b). *Pé-de-meia*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>
- Brasil. (2024c). *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Cesar, L. J. T. (2013). Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional: Um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de Brasília. *Sociedade e Estado*, 28(3), 723–742.
- Cunha, L. A. (1977). *Política educacional no Brasil: A profissionalização do ensino médio* (2ª ed.). Eldorado.
- Gontijo, J. R. M. (2018). *Reforma do ensino médio: Aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas* (Dissertação de mestrado, Universidade de Uberaba).
- Morais, E. A., Pedro, D. F. P., Fernandes, B. M., Silva, J. J. R., Cruz, M. P., Nogueira Neto, L. F., Oliveira, C. E. M., & Geraldo, V. (2020). Curso popular para o Exame Nacional do Ensino Médio: Um meio de inclusão social em Itabira. *Research, Society and Development*, 9(5), e60952849. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.2849>
- Pereira, T. I., Raizer, L., & Meirelles, M. (2010). A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: O caso dos cursinhos populares. *Espaço Pedagógico*, 17(1), 86–96. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2029>
- Rodrigues, Z. C. (2023). *O Novo Ensino Médio e o noturno: Desafios em uma Escola Estadual periférica de Sant'Ana do Livramento/RS* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Pampa).
- Vasconcelos, S. D., & Silva, E. G. (2005). Acesso à universidade pública através de cotas: Uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(49), 453–467. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400004>
- Zaluar, A. (2012). Juventude violenta: Processos, retrocessos e novos percursos. *Dados*, 55(2), 327–365. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582012000200003>
- Zuin, A. L. A., & Bastos, E. (2019). A justiça social por meio das cotas na Universidade Federal de Rondônia. *Educação & Formação*, 4(12), 104–123. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.945>

CRediT Author Statement

- ☐ **Agradecimientos:** A la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), por las becas otorgadas a los investigadores durante el período en que se desarrolló la investigación.
 - ☐ **Financiación:** Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), a través del Vicerrectorado de Investigación (PROPESQ).
 - ☐ **Conflictos de interés:** Los autores certifican que no tienen intereses comerciales o asociativos que representen un conflicto de interés en relación con el manuscrito.
 - ☐ **Aprobación ética:** No aplicable.
 - ☐ **Disponibilidad de datos y materiales:** Los datos y materiales utilizados en este trabajo están disponibles y son de acceso abierto.
 - ☐ **Contribuciones de los autores:** Los autores declaran que contribuyeron por igual a todas las etapas de la preparación del artículo, incluyendo: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Redacción (borrador original, Supervisión, Validación, Visualización y Redacción), revisión y edición.
-

Procesamiento y edición: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisión, diagramación, normalización y traducción

