

REFORMA EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN BRASIL: UN PROYECTO GLOBAL EMPRESARIAL

SECONDARY EDUCATION REFORM IN BRAZIL: THE GLOBAL BUSINESS PROJECT

Eliza Bartolozzi Ferreira

Thalita Matias

María de los Angeles Chavez Hernani

ABSTRACT

The general aim of this text is to analyse the reform of secondary education instituted by Law n. 13.415/2017, which alters the offer of the third stage of Brazilian Basic Education. The analysis carried out seeks to situate the changes produced in the curriculum through the institutionalisation of the secondary education reform and the National Common Curriculum Base (Bncc) in its global and local context. The study is the result of a research initiated in 2019 in which we investigated the implementation of Law n. 13.415/2017 in the state network of Espírito Santo/Brazil. Here we provide an overview of the national documents together with the OECD documents. The research is inserted in the field of educational policy, adopting the epistemological perspective of pluralism. The central argument is developed from the proposition that the reform of secondary education changes the school curriculum inspired by the recommendations of the OECD and with the direct interference of foundations and national bodies, introducing the diversification of the curriculum and the differentiation of educational establishments. In doing so, it reinforces an illusory freedom of choice for students and, above all, establishes competition as educational behaviour, with merit being the result of differentiation that will define each person's place in society.

Keywords: BNCC; OECD; reform; curriculum standardisation.

RESUMEN

El objetivo general de este texto es analizar la reforma de la enseñanza secundaria instituida por la Ley n° 13.415/2017 que altera la oferta de la tercera etapa de la Educación Básica brasileña. El análisis realizado busca situar los cambios producidos en el currículo a través de la institucionalización de la reforma de la educación secundaria y la Base Curricular Común Nacional (Bncc) en su contexto global y local, relacionándolas a la injerencia de organismos multilaterales, especialmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). El estudio es resultado de una investigación iniciada en 2019 en la que investigamos la implementación de la Ley n° 13.415/2017 en la red estatal de Espírito Santo/Brasil. Aquí traemos un análisis general de los documentos nacionales junto con los documentos de la OCDE. La investigación se inserta en el campo de la política educativa, adoptando la perspectiva epistemológica del pluralismo. El argumento central se desarrolla desde el planteamiento de que la reforma de la educación secundaria cambia el currículo escolar inspirada en las recomendaciones de la OCDE y con injerencia directa de fundaciones y organismos nacionales, introduciendo la diversificación del currículo y la diferenciación de establecimientos educativos. Al hacerlo, refuerza una ilusoria libertad de elección de los estudiantes y, sobre todo, establece la competencia como conducta

educativa, siendo el mérito el resultado de la diferenciación que definirá el lugar de cada persona en la sociedad.

Palabras clave: BNCC; OCDE; reforma; homogeneización curricular.

Fecha de recepción: 25 de junio de 2024

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2025

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este texto es analizar la reforma de la enseñanza secundaria instituida por la Ley nº 13.415/2017 que altera significativamente la oferta de la tercera etapa de la Educación Básica brasileña de una manera que subvierte la perspectiva sistémica de la educación conferida por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), pues fragmenta el proceso formativo de los jóvenes al acentuar la diversificación/diferenciación e individualización de la trayectoria educacional básica de derecho garantizado en ley. La reforma de la enseñanza secundaria se sitúa aquí como una política reveladora de la racionalidad neoliberal que avanza a nivel global de forma más radical que, además de pretender la expansión del mundo de los negocios en el campo de la educación, busca aplicar el principio del mérito a través de la diversificación/diferenciación del currículo y el autocontrol de las subjetividades individuales.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) establece finalidades relevantes para la enseñanza secundaria, etapa final de la educación básica, con duración mínima de tres años, tales como consolidar los conocimientos adquiridos en la etapa anterior para proseguir estudios, así como preparar para el trabajo y la ciudadanía, con formación ética y autonomía intelectual; comprender los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, etc. A grandes rasgos, la educación secundaria es importante para asegurar la educación básica completa de los jóvenes, consolidando conocimientos científico-tecnológicos para la formación de la ciudadanía y el trabajo. Según el Censo Escolar de 2024 (Inep, 2025), hay 7,8 millones de matriculados en la enseñanza media en Brasil, con 6,5 millones de alumnos en las redes estatales del país. La red federal cuenta con 243.600 matriculados y la red privada con cerca de 1 millón de alumnos. Por lo tanto, se trata de una etapa de la enseñanza básica que atiende principalmente a los alumnos de las escuelas públicas brasileñas. La calidad y la oferta de esta enseñanza siempre han constituido un gran reto para el país, ya que se trata de un ámbito afectado por políticas educativas diversas y frecuentemente cambiantes. Sin embargo, el énfasis en la formación integral e integrada de los jóvenes, han venido señalando importantes experiencias que buscan garantizar la integración de los conocimientos científicos y técnico-profesionales para potenciar la formación ciudadana y laboral. Por lo tanto, en las últimas décadas se han producido algunos avances en la educación brasileña pero que los reformistas actuales ignoran.

La educación básica es un concepto más que innovador para un país que, durante siglos, negó, de manera elitista y selectiva, a sus ciudadanos el derecho al conocimiento a través de la acción sistemática de la organización escolar. De ello se desprende que la Educación Infantil es la base de la Educación Básica, la Educación Primaria es su tronco y la Educación Secundaria su fin, y es desde una visión del todo como base que podemos tener una visión coherente de las partes. La Educación Básica pasa a ser, dentro del art. 4.º de la LDB, un derecho del ciudadano a la educación y un deber del Estado de atenderla mediante una oferta calificada. Y es que es imprescindible, como derecho social, la participación activa y crítica del sujeto, de los grupos a los que pertenece, en la definición de una sociedad justa y democrática (Cury, 2002, p.171-172).

El análisis realizado aquí, específicamente, busca situar los cambios producidos en el currículo a través de la institucionalización de la reforma de la educación secundaria y la Base Curricular Común Nacional (Bncc) en su contexto global y local, relacionándolas a la injerencia de organismos multilaterales, especialmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y al poder local liderado por fundaciones y organizaciones no gubernamentales ubicadas en Brasil. El estudio es resultado de una investigación iniciada en 2019 en la que investigamos la implementación de la Ley nº 13.415/2017 en la red estatal de Espírito Santo/Brasil. Los

procedimientos metodológicos adoptados en este estudio fueron la revisión bibliográfica del tema (2017-2023); análisis de documentos; aplicación de dos cuestionarios a docentes (2019 y 2023) y entrevistas a directores de escuelas. Nuestra muestra involucró a 26 escuelas de la red estatal, siendo finalizada en 2023. Este texto es el resultado de las reflexiones desarrolladas a lo largo de esta investigación. Pero, en particular, aquí traemos un análisis general de los documentos nacionales junto con los documentos de la OCDE.

En otras palabras, nos proponemos explorar la reforma de la educación secundaria y la Bncc, relacionándolas con las recomendaciones de la Oede registradas en los documentos: *The Future of Education and Skills Education 2030: The future we want* (Oede, 2018a) e *The Future of Education and Skills - Education 2030: What is OECD Education 2030* (Oede, 2018b). *Education at a Glance 2023 - OECD indicators* (Oede, 2024). Así, el estudio adopta una metodología cualitativa y los resultados presentados proceden de una revisión bibliográfica y del análisis de documentos primarios. Las fuentes se ha analizado mediante análisis de contenido propuesto por Laurence Bardin (1977). Después de preanalizar los documentos mediante una lectura flotante, definimos el corpus del estudio y, a continuación, codificamos los documentos, identificando frecuencias y ausencias de datos.

La investigación se inserta en el campo de la política educativa, adoptando la perspectiva epistemológica del pluralismo (Mainardes, 2018), ya que concebimos la política como un “arena donde una pluralidad de actores, impulsados por una multiplicidad de causas, se reúnen para realizar transacciones” (Coímbra, 1994, pág. 97). Para comprender la reforma y su contexto, establecimos un diálogo con autores (neo) marxistas (Dale, 2010; Dardot y Laval, 2016; Motta y Andrade, 2020) y postestructuralistas (Foucault, 2010; Popkewitz, 1997); Ball, 2014). El modelo analítico priorizado aquí es la sociología de la acción pública de Muller (2015). Para el autor, una política pública se presenta como un programa de acción de gobierno en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico, es decir, un lugar donde las sociedades definen su relación con el mundo y consigo mismas. Muller (2015) considera que la política pública es un constructo social y de investigación.

En esta perspectiva, la representación de la realidad y la consecuente imagen cognitiva que los actores organizan respecto de la percepción de un problema configuran la referencia de una política, coexistiendo con una referencia global, formada por un conjunto de valores fundamentales que constituyen las creencias básicas de una sociedad, y un referente sectorial, que es una representación del sector, de la disciplina o la profesión. Los valores y argumentos que los componen son temas de conflicto y son continuamente marcados en el campo intelectual por sus mediadores (Ferreira, 2018) (Ferreira, Tartaglia e Bastos, 2021, p. 745).

En este momento, esta reforma está siendo cuestionada por la academia, sindicatos, docentes y estudiantes que, tras la elección del presidente Lula da Silva (2023), luchan por la derogación de la ley y por la apertura del debate por una educación que verdaderamente satisfaga los intereses y necesidades de los jóvenes de las clases populares y la valoración de la categoría docente y la escuela pública. Hasta el momento en que fue escrito este artículo, continúa la disputa en el Congreso Nacional por un Proyecto de Ley, pero aún hay pocos avances.

Este texto pretende contribuir al debate en el ámbito educativo, con reflexiones, aunque sea en forma de resúmenes. Hay tres secciones, en las cuales establecemos relaciones entre la reforma y las recomendaciones de la OCDE, los intereses de fundaciones y organizaciones no gubernamentales ubicadas en Brasil. La primera sección analiza el significado de la reforma; el segundo se centra en los cambios realizados en el currículo de la escuela secundaria y el tercero describe las relaciones entre la reforma y la Bncc.

2. SIGNIFICADOS DE LA ACTUAL REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desde la década de 1990, reformar la educación es una estrategia política adoptada por los gobiernos neoliberales para hacer que el sistema educativo de un país cumpla con las demandas de la sociedad contemporánea expresadas en los valores del mercado global cada vez más centrados en la competitividad y el fortalecimiento del emprendimiento educativo. Los problemas sociales/educativos se transfieren a soluciones de reforma, cuyo carácter técnico-gerencial hace de la reforma un dispositivo que visa eliminar las interrelaciones existentes entre estos problemas y la economía y la política hegemónica.

La reforma puede entenderse como una estrategia o dispositivo (Foucault, 2010) que históricamente conforma la organización del Estado para operar acciones políticas de intereses dominantes en un contexto determinado. Cada vez más, es una acción pública porque en su concepción y ejecución involucran diferentes actores dentro y fuera del Estado. Como proceso político, una reforma debe entenderse en su contenido y gobierno y, por tanto, como un marco para impulsar acciones regulatorias (Popkewitz, 1997). Como destaca Popkewitz (1997), como proceso de regulación social, una reforma en educación busca intervenir y disputar una nueva gramática del poder en las instituciones educativas.

Es a partir de este razonamiento que analizamos la actual reforma de la educación secundaria en Brasil. Adoptamos la noción de “nuevo tipo de emprendimiento educativo” (Motta y Andrade, 2020) porque es importante comprender el movimiento de expansión del emprendimiento en la educación brasileña desde la década de 1990, pero en el siglo XXI, según las autoras, las gana más fuerza en la política educativa. “El emprendimiento, en el bloque histórico neoliberal, combina la profundización de los movimientos de tendencia en el campo de la educación (mercantilización) a la forma contemporánea del capital, bastante eficiente, de ejercer un control a gran escala sobre la educación escolar” (Motta y Andrade, 2020, pág. 9)

Desde los años 1990, las políticas educativas desarrolladas en Brasil han experimentado nuevas formas de regulación que asumen rasgos de una nueva gobernanza, basada en una ideología neoliberal en auge en el mundo occidental desde los años 1970. La lógica de lo privado se eleva a un nivel superior, día a día, como modelo a seguir ante la supuesta ineficiencia e ineficacia de los servicios públicos. Este nuevo modelo se reconoce en el marco de la Nueva Gestión Pública (NGP), que debilitó la capacidad de los Estados para dirigir y desarrollar políticas a nivel nacional, con la adopción de prácticas enfocadas a la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos a través del establecimiento de los objetivos de la privatización, la consolidación de la evaluación a gran escala y la lógica de los resultados. Este modelo implica un cambio en la forma en que opera el Estado en el ámbito de los servicios públicos, pues se espera fortalecer su rol regulador, evaluador y distribuidor de incentivos a los proveedores autónomos de estos servicios (Verger; Normand, 2015). O sea, la lógica de la demanda comienza a regir el servicio público tal como ocurre en el mundo empresarial y el dispositivo de reforma es parte de esta empresa.

El léxico de reforma que llegó a dominar la educación en Brasil a partir de la década de 1990 es parte de un ciclo de reformas impulsadas por organizaciones multilaterales: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).) – y países que controlan el capital financiero, que, bajo el discurso de la necesidad de modernización y mejora de la calidad de los resultados educativos, imprime una lógica neoliberal en el campo educativo basada en la visión de la educación como un nicho de mercado,

dada la amplia población involucradas, y como proyecto político de preparación y adaptación del “capital humano” al nuevo orden capitalista. Es decir, las dimensiones económica, política y cultural impregnan el proyecto educativo neoliberal.

De acuerdo con esta racionalidad, se impulsaron cambios curriculares, laborales, administrativos y financieros, centrados en la idea de reformar la educación para lograr una mejora en los índices (analfabetismo, fracaso, deserción escolar, distorsión edad/grado, aprendizaje de contenidos, etc.). Para ello, el discurso de la crisis escolar fue difundido en la sociedad por organismos internacionales y nacionales para imponer reformas entendidas como modernizadoras para la reorientación de las políticas educativas a nivel local, con un estándar establecido por evaluaciones de gran escala lideradas por los países desarrollados. En este movimiento global de movilidad de políticas educativas (Ball, 2014) de intereses que convergen hacia la expansión del poder empresarial en educación, hay una transferencia de conocimientos y experiencias entre países, lo que lleva a Dale (2010) a señalar la existencia de una “agenda globalmente estructurada para la educación” dado que la política se gobierna cada vez más a nivel supranacional, además de un énfasis cada vez más central en la gobernanza por números (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020) o una economía del razonamiento estadístico (Normand, 2021) o gobernanza por datos (Neves; Ferreira, 2022). La clasificación por números y el establecimiento de comparaciones entre países son tecnologías de *accountability* para estandarizar las políticas públicas y como mecanismo para fortalecer la injerencia empresarial en la educación.

En tiempos de predominio de un paradigma comparativista, basado en medidas de clasificación y eficiencia, en lugar de comprender las culturas educativas y las formas de abordar los problemas educativos, las comparaciones internacionales se consideran ahora herramientas importantes para lograr mejoras educativas y sociales. Un ejemplo contemporáneo de esto se observa en la declaración de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): “Sólo a través de [...] comparaciones los países pueden comprender las fortalezas y debilidades de sus sistemas educativos e identificar las mejores prácticas y los caminos a seguir” (OECD, 2006, p. 18) (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 11).

Neves y Ferreira (2022) advierten sobre la incorporación, por parte de las instituciones brasileñas, de tecnologías de gobernanza de datos a través de los acuerdos de cooperación establecidos con la OCDE como parte de un “orden global” para la formación de mercados y el fortalecimiento de la competencia como principio estructurante de la sociedad en general. A través de diversas tecnologías de poder, especialmente con un marco institucional-legal, la OCDE hace circular políticas que interfieren en la educación global porque produce datos e indicadores para determinar una agenda para la educación en diferentes países.

Ferreira y Lievore (2020) destacan la agenda política liderada por los países centrales de modo que, desde la década de 1980, ha existido un “movimiento global de reforma educativa” o “Global Education Reform Movement” (Germen), este movimiento se ha convertido en una ortodoxia educativa. La reforma en muchos sistemas educativos en todo el mundo se promueve a menudo a través de los intereses de agencias internacionales de desarrollo y empresas privadas, con intervenciones en reformas educativas nacionales y formulación de políticas, con al menos cinco características globales comunes: 1) estandarización del desempeño escolar; 2) centrarse en la alfabetización y la aritmética; 3) un currículo básico y de bajo riesgo para lograr las metas de aprendizaje; 4) gestión corporativa; 5) políticas de rendición de cuentas para las escuelas basadas en pruebas (Sahlberg, 2012).

En este escenario, los Estados pierden su capacidad de dictar políticas educativas, lo que Ball (2014) reconocerá como la desnacionalización de la política ahora producida “en nuevas localidades, en

diferentes parámetros, por nuevos actores y organizaciones” (Ball, 2014, p. 27). La estrategia reformista se convierte en protagonista de políticas públicas centradas en la lógica del desempeño y la competencia que, de hecho, se erige como un pastiche de una vida social que engaña y subvierte lo común, que corrompe el sentido de la educación basada en la cooperación entre las personas, en la autonomía y emancipación del conocimiento como productores de una vida humana más consciente y colectivamente activa. Por tanto, las reformas no surgen al azar ni están exentas de intencionalidad, sino que presentan la intención política de un gobierno y actores privados que siguen las prescripciones educativas de los organismos multilaterales para la modulación de un tipo más específico de ciudadano y fuerza laboral para los más desposeídos de derechos y conocimientos.

La actual reforma de la educación secundaria es heredera de esta racionalidad que vuelve a reinar en la segunda década del siglo XXI, ahora de forma más radical. Dos semanas después de la destitución de la presidenta Dilma Rousseff, que tuvo lugar el 31 de agosto de 2016, el recién nombrado Ministro de Educación José Mendonça Bezerra Filho presentó al Presidente da República Michel Temer a Explicación de Motivos (EM) n° 00084/2016/MEC, de 15 de septiembre de 2016, en la que argumentó a favor de cambios significativos en la educación secundaria (Brasil, 2016). La Exposición de motivos dio origen a la Medida Provisional – MP n. 746, de 22 de septiembre de 2016, siete días después de la fecha de la solicitud. Entre otras medidas, el MP estableció la Política de Promoción de la Implementación de Escuelas Secundarias de Tiempo Completo y modificó la Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDB. La MP fue convertida en Ley n° 13.415, de 16 de febrero de 2017.

Para entender lo que significa una Medida Provisional, conviene parafrasear a Ramos y Frigotto (2016) que destacan que se trata de una norma aplicada a situaciones de emergencia en las que el ejecutivo tiene la prerrogativa de tomar una decisión, a condición de que sea afirmada o rechazada, en todo o en parte, convirtiéndola en Proyecto de Ley, o aunque no sea considerada por el Congreso Nacional en el plazo establecido por las normas para tales casos. Pero no se puede tratar una política educativa con medidas autoritarias por razones de urgencia. Los problemas de la enseñanza secundaria en Brasil vienen de lejos, pero entonces había leyes que apuntaban hacia proyectos definidos colectivamente. Los autores citan al menos dos textos legislativos: a) la Ley de Directrices y Bases de la Enseñanza Nacional (LDB) en su contenido original aprobada en 1996 y con revisiones posteriores, incluyendo la que incorpora la integración de la enseñanza profesional a la enseñanza secundaria, instituida inicialmente por el Decreto n° 5.154/2004, que derogó el 2.208/97 de la era Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) y llevada a la LDB por la Ley 11.741/2008; b) las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria - DCNEM (Parecer n. 05/2011 y Resolución n. 2/2012), uno de los textos más avanzados que regulan la enseñanza secundaria, en el que están presentes los principios educativos del trabajo y los principios pedagógicos de la investigación, además de valorar el papel de los jóvenes, la importancia de la interdisciplinariedad y la integración del trabajo, la ciencia y la cultura en el currículo de la enseñanza secundaria. Es precisamente este contenido, que tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una educación integral en esta etapa de la educación básica, que el MP buscaba deconstruir, no sólo en nombre de la restauración de la concepción reduccionista, fragmentada y pragmática de la política de educación secundaria de la FHC.

El documento Exposición de Motivos (Brasil, 2016) enumeró una serie de críticas a la educación secundaria desarrollada en Brasil, afirmando que esta etapa de la educación ha sufrido un retroceso en los últimos años, lo que justificaría una reforma para que “los sistemas educativos estatales puedan ofrecer un currículum atractivo que converja con las demandas de desarrollo sostenible” (Brasil, 2016, s/p). El documento aboga por una reforma en línea con las recomendaciones del

Banco Mundial, Unicef y los países que integran la OCDE. Ferreti y Silva (2017) incorporan la noción gramsciana de intelectual orgánico para destacar que la MP n° 746 ya no sería el resultado de la producción de intelectuales orgánicos a un orden que se busca (re)establecer una enseñanza secundaria más adecuada al mercado y en consonancia con las prescripciones de los organismos internacionales. Según los autores, esta perspectiva ha estado presente en el gobierno de Dilma Rousseff en el Proyecto de Ley n. 6.840/2013, que ya contenía varios de los elementos presentes en la MP n.746/2016. Esto demuestra el desarrollo de un proyecto educativo en el país dirigido a consolidar un mercado de la educación que atienda a los empresarios productivistas y financieros.

Cabe mencionar que la reforma de la educación secundaria brasileña se centra en cambios en las etapas anteriores de la Educación Básica (Educación Infantil y Educación Primaria) al inspirar nuevas prácticas pedagógicas, como la introducción del componente Proyecto de Vida¹ en el currículo de esas etapas de enseñanzas y, también, la diversificación/individualización de los contenidos curriculares en la Educación Primaria. Además, la reforma pretende cambiar la educación superior, buscando alterar su organización y oferta. Otro aspecto que es necesario agregar en el análisis de la reforma se refiere al establecimiento de una base nacional curricular común (Bncc), legalmente institucionalizada por la Ordenanza MEC n° 1570, del 20/12/2017 y, después de un año, la escuela secundaria contó con su propio Bncc.

La Bncc es otra política que tuvo un proceso acelerado de redacción y aprobación, al igual que la reforma de la educación secundaria, ambas aprobadas en el contexto del golpe que derrocó a la presidenta Dilma Rousseff. Parafraseando a Tarlau y Moeller (2020), se trata de una práctica de *consenso a través de la filantropía*. Es decir, cuando fundaciones privadas utilizan recursos materiales, producción de conocimiento, poder mediático y redes formales e informales para lograr consenso entre múltiples actores sociales e institucionales en apoyo de una determinada política pública, a pesar de tensiones significativas, transformando la política en una iniciativa política ampliamente aceptada. Por lo tanto, podemos observar que las últimas políticas educativas tienen una fuerte impronta del empresariado que ingresa al campo de la educación brasileña disfrazado de fundaciones y organizaciones no gubernamentales que hacen uso de las recomendaciones de organismos multilaterales con un discurso de contribuir a la mejora de la calidad de la educación. O con la retórica de “dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos” (Ocde, 2018b).

A continuación, exploraremos la reforma de la educación secundaria y la Bncc, relacionándolas con las recomendaciones de la Ocde registradas en los documentos: *The Future of Education and Skills Education 2030: The future we want* (Ocde, 2018a) e *The Future of Education and Skills - Education 2030: What is OECD Education 2030* (Ocde, 2018b). *Education at a Glance 2023 - OECD indicators* (Ocde, 2024). Según Freitas y Coelho (2019), la OCDE juega un papel importante en la gobernanza global, ha venido difundiendo una moral empresarial y legitimándose a partir de un discurso del futuro anticipado. El organismo busca explorar la visión general y los desafíos a largo plazo que enfrenta la educación mediante el desarrollo de un marco conceptual

¹ Según Silva y Ferreira (2024), el componente curricular Proyecto de Vida ha tomado centralidad a partir de la implementación de la reforma de la enseñanza secundaria en los estados brasileños, por medio de la Ley n° 13.415/2017. El objetivo principal de este componente curricular es incentivar a los alumnos a asumir un papel protagónico en la construcción de su proyecto de vida personal y profesional, teniendo en cuenta sus elecciones, intereses, habilidades, valores y expectativas. Así, el Proyecto de Vida es una asignatura obligatoria que debe ofrecerse en los tres grados de secundaria y tiene como guía para su organización la Base Curricular Nacional Común (BNCC). El contenido de la asignatura incluye temas como el autoconocimiento, la identificación de objetivos personales y profesionales, la planificación de la carrera, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la elección de carreras y profesiones, el mercado laboral, el espíritu empresarial, entre otros.

para el aprendizaje. “La primera fase de este gran proyecto, en marcha desde 2015, fue crear una estructura de aprendizaje conceptual para 2030 con todas las partes interesadas y llevar a cabo un análisis curricular internacional” (Freitas y Coelho, 2019, p. 12).

3. ES EL CURRÍCULO: LA CENTRALIDAD DE LA REFORMA

Los reformadores denominaron Nueva Educación Secundaria (NEM) a la política educativa establecida por la Ley n. 13.415/2017, que modificó la estructura de la oferta y el currículo de las escuelas públicas y privadas del país, con énfasis en: 1- aumentar la carga horaria de 800 a 1.000 horas anuales; 2- se desplaza la organización del currículo en materias para integrar cuatro áreas de conocimiento (Lenguas y sus Tecnologías, Matemáticas y sus Tecnologías, Ciencias Naturales y sus Tecnologías, Ciencias humanas y sociales aplicadas); 3- en todos los años de educación sólo deben garantizarse las materias de lengua portuguesa y matemáticas; 4- introducción de itinerarios formativos y componentes curriculares denominados materias electivas, estudio guiado y proyecto de vida.

La Ley n° 13.415/2017 también divide la carga horaria de secundaria en dos etapas: la primera está destinada a la formación básica común de hasta 1.800 horas y, la segunda, a itinerarios formativos con una carga horaria de 1.200 horas. Hay una disposición en la ley que obliga al sistema estatal a ofrecer al menos dos itinerarios por escuela, lo que aumenta el problema de democratizar la oferta y el anunciado protagonismo de los jóvenes, ya que la mayoría de los municipios del país tienen una sola escuela de Enseñanza Secundaria. Además, la ley permite a profesionales “con notables conocimientos” impartir contenidos en áreas afines a su formación, siempre que estén reconocidos por los sistemas educativos, para desempeñarse en la formación técnica y profesional, lo que compromete gravemente la profesión docente. Otro agravante es la apertura para ofrecer educación a distancia a una población que, además de ser adolescentes/jóvenes, en gran medida no cuenta con el equipamiento tecnológico apropiado o no utiliza Internet en casa (el 58% de los estudiantes, como lo muestra una encuesta de Fernández (2020)).

La nueva educación secundaria constituye una reforma del currículo. De hecho, la reforma no apunta a una ampliación de la red física y no está relacionada con mejoras en las condiciones de trabajo docente, el salario, la carrera y la calidad de la estancia de los estudiantes en la escuela. Cuando observamos las reformas producidas desde la década de 1990 y no sólo en Brasil, entendemos que están marcadas por cambios en las políticas curriculares, “como si reformar el currículo fuera, sobre todo, reformar su organización” (Lopes, 2008, p. 19), con el propósito de alterar las relaciones de poder y control, realizando cambios en los contenidos de la enseñanza como forma de establecer lo que es válido y legítimo a ser enseñado. O como sostiene Popkewitz (1997), una reforma en educación busca intervenir y disputar una nueva gramática del poder en las instituciones educativas.

Esta misma práctica se produce en la actual reforma de la educación secundaria, cuya oferta se reparte ahora entre una formación básica común orientada por la Bncc (con un máximo de 1.800 horas) y una parte flexible compuesta por itinerarios formativos, que suman 3.000 horas; con la eliminación de disciplinas emancipadoras reconocidas de las ciencias humanas; la creación de materias electivas ofrecidas por los docentes como forma de mantener una relativa carga de trabajo en la escuela, lo que tiende a provocar un tipo de competencia entre profesionales que dependen de las elecciones de los estudiantes y; el proyecto de vida como eje del currículo. Las palabras del

entonces Ministro de Educación que instituyó la Bncc, Rossieli Soares da Silva, registran la dirección indicada para los efectos de la política curricular adoptada en aquel momento.

El BNCC por sí solo no cambiará la desigualdad aún presente en la Educación Básica en Brasil, pero es esencial para que el cambio comience porque, además de los currículos, influirá en la formación inicial y continua de los educadores, la producción de materiales didácticos, las matrices de evaluación y exámenes nacionales que serán revisados a la luz del texto aprobado de la Base (Brasil, 2017, p.5).

Por ello, la Bncc está incluida en el marco de recomendaciones de la OCDE, que creó grupos de trabajo para “cocrear principios de diseño para cambios en los currículos” (Ocde, 2019). Para ello se sugieren las siguientes pautas en el documento *The Future of Education and Skills Education 2030: Oecd learning compass 2030* (Ocde, 2019).

- cambio curricular como parte de un sistema más amplio de gestión del cambio;
- alinear los cambios curriculares con los cambios en las pedagogías y evaluaciones;
- alinear los cambios curriculares con los cambios en la formación inicial de los docentes y el desarrollo profesional (incluidos los líderes escolares) (Ocde, 2019, p. 18, traducción libre).

Se sabe que una reforma curricular tiene capacidad amplificadora para afectar varias dimensiones de la educación, desde sus actores hasta el control del conocimiento y sus formas de apropiación. Sin embargo, también se sabe que la traducción de estas políticas se da en diferentes espacios institucionales de acuerdo con la realidad sociocultural de cada lugar y la acción pública de sus gestores, docentes y estudiantes. Ciertamente, las normas legales y el contenido de la reforma ejercen un control externo, pero no pueden impedir que la realidad educativa se manifieste en su complejidad y pluralidad de acción pública, expresada en tensiones entre lo global y lo local.

Este carácter central de la política curricular representado por las reformas educativas desde los años 1990 tiene aspectos comunes con la nueva educación secundaria actual. Podemos mencionar las principales: las nociones de flexibilidad, diversidad, interdisciplinariedad y el concepto de habilidades como guía para la organización del currículo. El análisis realizado por Lopes (2008) respecto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria, de 1998, puede extenderse a la actual reforma de la educación secundaria que incluye la Ley n° 13.415/2017 y el Bncc (Brasil, 2017).

El objetivo es superar la dicotomía entre conocimientos acumulados en la historia de la humanidad (disciplinarios) y habilidades. Sin embargo, al definir competencias, los formuladores expresan la asociación con los principios del mundo productivo y con la perspectiva más restringida del saber hacer, con el objetivo de construir una práctica pedagógica específica. En este sentido, el conocimiento acaba estando sujeto a las habilidades (Lopes, 2008, p. 115/116).

El Dictamen CNE/CEB n° 15/1998, que analiza las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (Dcnem), cuya aprobación estableció la Resolución n° 3/1998, también afirmó que se estaba implementando una “nueva educación secundaria” (CNE, 1998, p.16). A su vez, la relevancia del Dictamen de 1998 se vuelve cada vez más fuerte cuando se refiere constantemente al proyecto de vida: “(...) el trabajo se sitúa en el proyecto de vida como estrategia para hacer ambicioso un camino educativo más sostenible financieramente” (CNE, 1998, p. 26). Además, “la duplicidad de demandas seguirá existiendo porque la edad de finalización de la educación primaria coincide con la definición de un proyecto de vida, fuertemente determinado por las condiciones económicas de la familia y, en menor medida, por las características personales” (CNE, 1998, p. 26). El dictamen luego afirma:

(...) el futuro de la joven y del joven de finales de este siglo será siempre un proyecto abierto, que podrá incluir períodos de aprendizaje –en el nivel educativo superior o no– intercalados con experiencias laborales productivas de diversa índole, además de las elecciones relacionadas con su vida personal: formar una familia, participar en la comunidad, elegir principios de consumo, cultura y ocio, orientación política, entre otros. La conducción autónoma de este proyecto de vida requiere de una escuela secundaria con sólida formación general (CNE, 1998, p. 26/27).

Esta cita destaca el enfoque de aprendizaje permanente defendido por organismos internacionales como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (Bird) y la OCDE, cuya lógica busca la adaptabilidad de los jóvenes al mercado. El conocimiento escolar, en esta lógica, está sujeto a la adquisición de habilidades que, en principio, deberían ser acciones adquiridas en el ámbito laboral y no en la escuela. Para Ramos (2001), la noción de competencia que regula el currículum de la educación básica y profesional a finales de los años 1990 tiene filiación con el constructivismo de base psicológica, que entiende que es posible, a través de la aprehensión subjetiva de la realidad, realizar un proyecto de vida flexible.

La educación básica, entonces, ya no estaría comprometida con transmitir conocimientos científicos socialmente contruidos y universalmente aceptados, sino con generar oportunidades para que los estudiantes los confronten y, a partir de ellos, se ubiquen en una realidad objetiva, reconstruyéndolos subjetivamente en beneficio de sus propios proyectos y con sus rasgos de personalidad, al servicio de sus habilidades (Ramos, 2001, p. 279/280).

Esta misma perspectiva está presente en la reforma actual. Pero no sorprende que ambas reformas de la educación secundaria, emprendidas en un período de veinte años, tengan aspectos en común, porque, después de todo, el contexto neoliberal es el telón de fondo que impregna las racionalidades de las reformas recientes y las recomendaciones internacionales fueron ajustadas, ciertamente, pero se mantuvieron las premisas políticas de acercar la educación a los intereses estrechos del mercado global. Pero el hecho es también que las reformas en la educación brasileña han sido poco asimiladas por los sistemas educativos municipales y estatales y en las escuelas, por razones que pueden entenderse por el bajo financiamiento comprometido para ellas, así como por la discontinuidad de las políticas educativas y la fortaleza de la acción de los docentes en sus instituciones educativas.

Pero la cuestión es que la reforma regresa y, probablemente, con más y mejores perfeccionamientos que le den un poder de difusión más acelerado. Por lo tanto, cabe preguntarse si la reforma actual correrá la misma suerte que las anteriores o no, incluso si ahora no tenemos las condiciones históricas para responder. Si bien vale señalar que el mantenimiento de su espíritu a lo largo de estos años revela la fuerza de la perspectiva de la educación como mecanismo de adaptación de las subjetividades a la inestabilidad de la vida contemporánea, pero sobre todo, destacamos la creciente organización de intereses diversos de los actores, instituciones e ideologías que transitan por el campo de las políticas públicas educativas, muchas veces sin compromiso con el desarrollo social y emancipador de las clases populares, pero imbuidas de un discurso “políticamente correcto” que oculta sus verdaderas intenciones.

4. ESTANDARIZACIÓN CURRICULAR: META DE LOS REFORMADORES

El Bncc es el resultado de largos debates en torno a la definición de un Currículo Nacional para la educación brasileña (Hypolito, 2019). La estandarización de una base curricular nacional común encuentra respaldo legal en la Ley n° 13.005/14, que aprobó el Plan Nacional de Educación (PNE)

2014/2024. Tarlau y Moeller (2020) afirman que el principal motivo de la transformación del Bncc en política pública nacional fue la influencia de la Fundación Lemann. Creada en 2002 por el multimillonario brasileño Jorge Lemann, la Fundación “invirtió sus recursos para producir el mayor impacto posible en las políticas públicas, promoviendo estándares nacionales de aprendizaje. Su proyecto se convirtió en un medio para insertar la fundación en el propio Estado, ejercer su influencia y ganar prestigio” (Tarlau y Moeller, 2020, p. 558).

Con un poder económico creciente y una agenda para transformar la educación pública brasileña, la Fundación Lemann comenzó a buscar una nueva iniciativa de política pública con enfoque “basado en evidencia” que podría tener un impacto nacional y de largo alcance. La Base Curricular Común Nacional pronto se convirtió en el proyecto filantrópico más importante de la Fundación Lemann (Tarlau e Moeller, 2020, p. 565).

El pensamiento educativo crítico dominante rechaza una Bncc basada en un argumento central de que una base común significa apostar por un conjunto de contenidos que adquiere la potencia de conocimiento esencial para ser enseñado y aprendido, metas uniformes y proyectos identitarios fijos, trayectorias de vida preconcebidas, esfuerzos por intentar contener la traducción e imponer una lectura curricular como la única correcta y obligatoria (Lopes, 2008). Apple (1999) ya advirtió que la definición de conocimiento oficial significa la exclusión de voces y culturas subalternas.

Sin embargo, la Bncc fue defendida por varios actores, especialmente aquellos vinculados al sector privado que influyeron fuertemente en el actual gobierno. El Bncc está asociado con procesos estandarizados de evaluación y prueba y directamente vinculado a políticas recomendadas por organizaciones internacionales y locales como un programa de reforma global. La lógica educativa se limita a medir el desempeño de los estudiantes y controlar lo que enseña el docente. A su vez, la Bncc interfiere en la labor docente y en la propia profesionalización del docente porque busca desestabilizar la identidad del docente cuando, especialmente en la secundaria, rompe con la oferta de asignaturas al establecer las áreas de conocimiento y, también, al establecer el núcleo central de la formación por competencias, que limita el conocimiento a su aspecto instrumental y, como efecto, reduce el trabajo del docente.

Otro aspecto que destaca cuando reflexionamos sobre la Bncc es su alto grado de provocar diversas formas de privatización de la educación. La Bncc, según Tarlau y Moeller (2020), fue creada con el apoyo de grupos e instituciones vinculadas al movimiento Todos pela Educação (especialmente la Fundación Lemann) y por lobby de fundaciones, institutos y entidades, ya sean con o sin fines de lucro, con intereses muy definidos en torno a un mercado educativo multimillonario que implica la venta de material didáctico, consultorías privadas y prestación de servicios, con el fin de sustituir lo que hasta ahora realizan las escuelas y el sistema educativo público.

En este contexto, las instituciones multilaterales, incluidas las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial, han estado presionando para lograr una mayor participación filantrópica en la educación global. En Brasil, el Grupo de Institutos, Fundaciones y Empresas (GIFE) comenzó en 1989 como un grupo informal y se formalizó en 1995, creando un foro nacional que atrae y es influenciado por actores, conversaciones y redes globales. A través del GIFE, en coordinación con otros actores corporativos y privados (como el Instituto Unibanco e Itaú Social, entre otros), la Fundación Lemann es muy activa en la promoción de la reforma educativa (Tarlau e Moeller, 2020, p. 557).

Con base en esta evidencia, los autores sostienen que las fundaciones en el Sur Global aprenden de fundaciones y procesos de políticas públicas en el Norte Global para influir de manera efectiva en las trayectorias educativas, basadas en visiones específicas de la sociedad y la escolarización.

(...) el tránsito de políticas educativas a través de las fronteras se produce a través de redes privadas y corporativas. Nuestro análisis demuestra cómo el papel de la Fundación Lemann, en el caso de BNCC en Brasil, reflejó el papel de la Fundación Gates en el caso de Common Core en Estados Unidos. Las fundaciones del Sur Global están aprendiendo directamente de las fundaciones del Norte Global cómo influir en las políticas educativas (Tarlau e Moeller, 2020, p. 593).

Un currículo común ha cobrado fuerza en los documentos de la OCDE apelando a las crisis, guerras, una creciente diversidad cultural y social y la inmigración que están remodelando los países. “(...) las tendencias globales ya están afectando las vidas individuales y podrían afectar las próximas décadas. Han desencadenado un debate global que importa a todos los países y exige soluciones globales y locales” (Oecd, 2018a, p. 2, traducción libre).

La educación desempeña un papel vital en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan a las personas contribuir y beneficiarse de un futuro inclusivo y sostenible. Aprender a formular metas claras y decididas, trabajar con otras personas con perspectivas diferentes, encontrar oportunidades inexploradas e identificar múltiples soluciones a grandes problemas será esencial en los años venideros. La educación debe buscar hacer algo más que preparar a los jóvenes para el mundo del trabajo; necesita dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para convertirse en ciudadanos activos, responsables y comprometidos (Oecd, 2018a, p. 3, traducción libre).

Trevisol, Fávero e Bechi (2023) estudian el documento “Educación 2030: El futuro de la educación y las competencias” y prestan atención a la insistente defensa del organismo de un currículo homogéneo para los países. La OCDE, según los autores, desconoce la autonomía, independencia y particularidades de cada región y ubicación. Además, indica un conjunto de habilidades y capacidades que refuerzan la lógica de la educación como proveedora de servicios para el desarrollo económico neoliberal. Los autores señalan que el debate producido en este documento de la OCDE, desde la Dirección de Educación y Capacidades, contó con el aporte de gobiernos, organismos multilaterales y la sociedad civil (empresarios, stakeholders, expertos, gestores, entidades sociales, docentes, investigadores y estudiantes). El objetivo del documento es la elaboración de una matriz conceptual de aprendizaje y el desarrollo de un currículo supranacional que oriente las reformas implementadas en educación en los países hasta 2030.

Frente a un mundo cada vez más volátil, incierto, complejo y ambiguo, la educación puede marcar la diferencia para que las personas abracen los desafíos que enfrentan o sean derrotadas por ellos. Y en una era caracterizada por una nueva explosión de conocimiento científico y un conjunto creciente de problemas sociales complejos, es apropiado que los currículos sigan evolucionando, tal vez de manera radical (Oecd, 2018a, p. 2, traducción libre).

Este imaginario construido en el cuerpo social difunde la idea/sentimiento de incertidumbre que envuelve discursos de distinta índole. Para Oliveira (2022), el neoliberalismo considera la incertidumbre como una condición para su funcionamiento. Así, la incertidumbre juega un papel fundamental en el imaginario político, pues termina definiendo las expectativas de una vida mejor, así como los problemas que es necesario resolver en un futuro, por desconocido que sea. Para Ball (2015), el discurso que apela a las incertidumbres significa una táctica para desestabilizar a los individuos. En el documento *El futuro de la educación y la educación de habilidades 2030: el futuro que queremos* (OCDE, 2018b), la organización utiliza la herramienta “Agencia de aprendizaje: navegando en un mundo complejo e incierto” para promover la idea de que:

Los estudiantes preparados para el futuro necesitan ejercer su agencia, en su propia educación y durante toda su vida. La agencia implica un sentido de responsabilidad de participar en el mundo y, al hacerlo, influir para mejor en las personas, los acontecimientos y las circunstancias. La agencia requiere la capacidad de enmarcar un propósito orientador e identificar acciones para lograr una meta (Oecd, 2018b, p. 4, traducción libre).

Las recomendaciones de la OCDE se pueden observar en la Ley n° 13.415/2017 que reforma la educación secundaria en Brasil, además de la adopción de un currículo nacional organizado según el modelo de competencias. La organización de la educación secundaria en itinerarios formativos, ofreciendo el componente curricular “proyecto de vida”, contiene aspectos identificados como relevantes por la OCDE. Tanto la reforma como la Bncc señalan la pedagogía por proyectos como la forma más viable de orientar a los estudiantes en sus elecciones personales. De hecho, la idea del proyecto es muy elogiada por las organizaciones multilaterales. A modo de ejemplo, el documento *El futuro de la educación y la educación por competencias 2030: el futuro que queremos* (OCDE, 2018b) destaca la capacidad de discreción en la formación de los estudiantes. Para la OCDE, dos factores ayudan en esta empresa, a saber, el primero es el entorno de aprendizaje personalizado que motiva a los estudiantes a “diseñar sus propios proyectos y procesos de aprendizaje en colaboración con otros” (Ocd, 2018a, p. 4).

El segundo es “construir una base sólida: la alfabetización y la aritmética siguen siendo cruciales. En la era de la transformación digital y la llegada del *big data*, la alfabetización digital y la alfabetización en datos son cada vez más esenciales, al igual que la salud física y el bienestar mental” (Ocd, 2018b, p. 4, traducción libre). Como se mencionó anteriormente, el conocimiento de la lengua portuguesa y las matemáticas son las únicas materias obligatorias en todos los años de la educación secundaria. A partir del discurso de la “escuela de elección” o de la valorización del protagonismo estudiantil, la reforma se introduce en la educación secundaria brasileña entendida como un cambio curricular en la línea de la recomendación de la OCDE de un nuevo diseño del currículo que, además de priorizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, se debe contemplar la elección: “a los estudiantes se les debe ofrecer una amplia gama de opciones de temas y proyectos, y la oportunidad de sugerir sus propios temas y proyectos, con apoyo para tomar decisiones bien informadas (Ocd, 2018a, p. 7).

Laval (2004) relaciona la idea de proyecto en el contexto educativo con la exigencia que se impone a profesores y estudiantes de incorporar la “cultura de empresa” (Laval, 2004, p. 81). Según el autor, esta cultura empresarial se define esencialmente por la noción de proyecto. “Para la OCDE, igualmente, la pedagogía de proyectos parece ser la mejor experiencia de aprendizaje de la empresa” (Laval, 2004, p. 81). La idea de una pedagogía de proyectos que pretende posicionarse como innovadora se mezcla con el universo educativo conservador como dos caras de una misma moneda, lo que muy probablemente redundará en la formación de individuos egocéntricos en el espíritu emprendedor. Según Dardot y Laval (2016), el neoliberalismo político consistió y sigue consistiendo en guiar sistemáticamente la conducta de los individuos como si estuvieran siempre y en todas partes comprometidos con las relaciones transaccionales y la competencia en el mercado. “Que cada individuo sea emprendedor por sí mismo y por sí mismo (...)” (Dardot; Laval, 2016, p. 388).

Otro aspecto relevante por destacar sobre la reforma de la educación secundaria en Brasil y su vínculo con la agenda global, se encuentra en el informe *Education at a Glance 2023 - Oecd indicators* (Ocd, 2024). El documento presenta un papel central en el debate sobre la educación

profesional, resaltada como crucial porque proporciona habilidades prácticas para forjar la empleabilidad, proporcionando los perfiles cualificados que el mercado laboral necesita.

En el documento que hace referencia a informaciones específicas sobre Brasil, el relato muestra que la educación profesional en el país atiende a una pequeña porción de estudiantes en comparación con los países de la OCDE. Para los jóvenes de 15 a 19 años y de 20 a 24 años, la tasa de estudiantes matriculados en educación profesional es del 11% en Brasil; en los países de la OCDE el porcentaje es del 35% y, entre 20 y 24 años, del 65%. La Fundación Itaú es un ejemplo de una organización que utiliza datos de la OCDE para defender la expansión y el fortalecimiento de la educación técnica en Brasil. Para ello, la fundación defiende la actual reforma acometida en la educación secundaria, que pretende dinamizar la oferta de enseñanzas técnicas, a través del establecimiento del quinto itinerario formativo y, además, abre las puertas al sector privado para impartir formación a las escuelas públicas. Podemos decir que hasta el momento este estímulo está funcionando, pues es el quinto itinerario más ofertado en el país. Sin embargo, observamos que existe una fuerte tendencia a que la formación sea precaria porque la carga horaria es menor y hay una enorme dilución de la oferta de contenidos reconocidos como de baja complejidad. Pero parece que esto no es una preocupación para los reformistas en un país condenado a tener la mayoría de sus empleos poco calificados. Para ellos, desconectados de la realidad de la mayoría de la población brasileña, el rendimiento escolar será la medida para colocar a los jóvenes en el mercado, un espacio de competencia para quienes tienen mérito!

5. CONSIDERACIONES FINALES

El argumento central de este texto se desarrolla desde el planteamiento de que la reforma de la educación secundaria cambia el currículo escolar inspirada en las recomendaciones de la OCDE y con injerencia directa de fundaciones y organismos nacionales, introduciendo la diversificación del currículo y la diferenciación de establecimientos educativos. Al hacerlo, refuerza una ilusoria libertad de elección de los estudiantes y, sobre todo, establece la competencia como conducta educativa, siendo el mérito el resultado de la diferenciación que definirá el lugar de cada persona en la sociedad. Basándose en la experiencia europea, Laval (2004) demostrará que no se trata sólo de una escuela pública disminuida y empobrecida, sino que es otra escuela. En rigor, esta otra escuela, que la reforma de la educación secundaria busca consagrar, elogia la educación como una competencia entre individuos y talentos, como una forma de reforzar la idea de mérito.

A partir del estudio analítico de la sociología de la acción pública, especialmente del análisis cognitivo, el referente global liderado por la OCDE difunde valores basados en el currículo común y diversificado para una sociedad compleja impulsada por la incertidumbre, con énfasis en la alfabetización y la aritmética y, además, se centró en la ampliación de la educación profesional. La reforma de la educación secundaria atiende a estas recomendaciones que, a pesar de los estudios y críticas formuladas por la academia y el rechazo de gran parte de los docentes y estudiantes que se manifestaron en las calles del país, contó con el protagonismo de fundaciones y organizaciones no gubernamentales que articulan un referente local, con intereses en ampliar su abanico de oportunidades de negocio para la educación secundaria pública, que actualmente atiende a una población de alrededor de 7 millones de jóvenes. Para Muller (2015), la producción de una matriz cognitiva no es solo un proceso discursivo, sino una dinámica vinculada a las relaciones de poder cristalizadas en un sector. El poder del tercer sector en Brasil se está desplazando cada vez más hacia las esferas gubernamentales, independientemente del partido político (derecha, centro o izquierda), a medida que la racionalidad neoliberal domina la acción pública.

En el caso de la reforma de la educación secundaria brasileña, el proyecto educativo está vinculado a las tesis de diferenciación social ya conocidas desde el siglo XX que, según Valle (2014), los enfoques sociológicos integracionistas llevados a cabo por Émile Durkheim y Talcott Parsons, quienes pertenecen a una gran matriz de diferenciación social, son fundamentos de los proyectos de escolarización moderna y “[...] más cercanos a los parámetros que han venido guiando la organización escolar hasta hoy” (Valle, 2014, p. 19). Martuccelli (2013) destaca que ninguna otra matriz de la modernidad ha marcado tanto la reflexión sociológica como las tesis de la diferenciación social, tanto es así que, generalmente, esta es la matriz requerida ante explicaciones sobre el proceso de modernización. En términos generales, esta matriz pretende demostrar cómo evoluciona el progreso de la sociedad desde lo más simple a lo más complejo y de lo homogéneo hacia la heterogeneidad. Y, en esta dirección, históricamente ha legitimado las desigualdades educativas.

El (re)establecimiento de la idea de mérito abarca a la escuela y a sus actores quienes, en el acto de diferenciación, la unidad escolar y los docentes también son clasificados por sus méritos. En consecuencia, esto crea una jerarquía entre las escuelas y sus profesionales y fortalece la competencia a la hora de elegir a padres y alumnos. Para ello, la acción pública dominante pone en marcha un sistema de evaluación eficaz y estandarizado para medir los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y mantener el control sobre la escuela, el currículo y los profesionales. Estos dispositivos son movilizados globalmente por organizaciones internacionales (especialmente la OCDE) que difunden la renovada Teoría del Capital Humano, con un llamado al desarrollo de actitudes adaptables hacia las empresas (emprendedoras); una personalidad responsable y comprometida junto con actitudes flexibles ante las incertidumbres sociales de la era digital (Ferreira y Santos, 2024). Entendemos que los procesos de diferenciación/estandarización deben ser reconocidos como una práctica eurocéntrica más de dominación colonial que refuerza la precariedad del trabajo y acentúa las desigualdades educativas y sociales en el país. (Neves; Ferreira, 2022).

Además de la precaria formación de nuestros jóvenes consagrada en los términos de la reforma de la enseñanza secundaria, lo que está en juego en el país es un proyecto de convertir la educación en un negocio, transformando la escuela pública en una mercancía para obtener beneficios para los empresarios. La disputa es por los fondos públicos, disminuyendo el carácter público de la educación para millones de estudiantes de la clase trabajadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, M.C., Motta, V. (2020). O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. *Trabalho Necessário*. V. 20. p. 1-27.
- Ball, S. (2014). *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ball, S. (2015). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el estado. *Educación y Ciudad*, (14), p. 115–137.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (2017). *Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 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 Brasileira*.
- CNE/CEB. (1998). *Parecer n. 15, de 01 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

- Coimbra, M.A. (1994). Abranches, S.H.; Santos, W.G.; Coimbra, M.A. Abordagens teóricas ao estudo das políticas sociais. *Política social e combate à pobreza*. (65-104). Rio de Janeiro: Zahar.
- Cury, C.R.J. (2011). A educação como desafio na ordem jurídica. In: Lopes, E.M.T.; Faria Filho, L.M. e Veiga, C.G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação e sociedade*. v. 25, n. 87. 423-460.
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113. 1099-1120.
- Dardot, P. e Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Fernandes, E.F. (2022). Reforma curricular e pandemia: percursos da Bncc do ensino médio em tempos pandêmicos. *Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 7.
- Ferreira, E. B., & Santos, K. C. dos. (2024). Novo ensino médio: os itinerários formativos na rede de ensino do Espírito Santo. *Perspectiva*. 42(2), 1–22.
- Ferreira, E.B. (2023). Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 67, 1-19.
- Ferreira, E.B., Tartaglia, L.M, Bastos, R.F. (2021). Políticas inovadoras para o ensino médio no Brasil: um estudo de caso do ProEMI. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 102, n. 262, 742-763.
- Ferreira, E.B.; Lievore, S. (2020). Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 3.
- Ferreti, C.; Silva, M.R. (2017). Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*. V. 38, n. 139, 385-404.
- Foucault, M. (2010). *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Freitas, R.G. e Coelho, H.R. (2019). Futuro antecipado na Educação: Ocde e controle do conhecimento global. *Roteiro*. Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24.
- Hypólito, A.M. (2019). Bncc, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187–201.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). *Censo Escolar 2024: divulgação dos resultados*. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta.
- Lindblad, S.; Pettersson, D.; Popkewitz, T. (2020). Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, 9-22.
- Lopes, A.C. (2008). *Política de integração curricular*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Mainardes, J. (2018). A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23, 1-20.
- Martuccelli (1999). *Sociologies de la modernité*. Paris: Gallimard.
- Muller, P. (2015). *Les politiques publiques: que sais-je?* Paris: PUF.
- Neves, E.; Ferreira, E.B. (2022). O Pisa como tecnologia de governação por dados: a Ocde no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 51-70.
- Normand, R. (2021). The new european political arithmetic of inequalities in education: a history of the present. *Social Inclusion*, v. 9, 1-11.
- Oecd (2023), "Brazil". *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*.
- Oecd (2024). *Education at a Glance 2023 - OECD indicators*.

- Oecd. (2018a). The Future of Education and Skills Education 2030: The future we want.
- Oecd. (2018b) The Future of Education and Skills - Education 2030: What is OECD Education 2030.
- Oliveira, T. (2022). Assetização da natureza como razão da ex-a-Propriação neoliberal. Miola, I.Z. et al (orgs). *Finanças verdes no Brasil: Perspectivas multidisciplinares sobre o financiamento da transição verde* (pp. 27-61). São Paulo: Blucher.
- Popkewitz, T. (1997). Reforma educacional. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramos, M. (2001) *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Ramos, M; Frigotto, G. (2016). Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista Histedbr*, Campinas, nº 70, p.30-48.
- Silva, A.; Ferreira, E.B. (2024). O projeto de vida no ensino médio: o que dizem os estudantes capixabas? *Educação e Emancipação*. São Luiz, v. 17, n. 3. 40-59.
- Tarlau, R. e Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a Bncc no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603.
- Trevisol, M. G., Fávero, A. A., & Bechi, D. (2023). Educação 2030 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico: indução e riscos de um modelo curricular de formação. *Série-Estudos -UCDB*, 28(62), 149–171.
- Valle, I. R. (2014). O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: Valle, I. R.; Hamdan, J.; Daros, M.D. (orgs.). *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasil - séculos XIX e XX*. (17-35). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Verger, A.; Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*. V. 36. 599-622.

SOBRE LOS AUTORES

Eliza Bartolozzi Ferreira

Historiadora, doctora en Educación con estudios de posdoctorado en la École Normale Supérieure de Lyon/Francia. Profesora titular de la Universidad Federal de Espírito Santo y del Programa de Postgrado en Educación; supervisora de programas de maestría y doctorado. Tiene una beca de productividad PQ/CNPq. Es coordinadora del Centro de Estudios e Investigaciones en Políticas Educativas (NEPE/UFES) y actual vicecoordinadora de la Red Nacional EMpesquisa (Red Interinstitucional de Investigación en Educación Secundaria). Fue Directora de Postgrado/PRPPG de la Universidad Federal de Espírito Santo (2020-2023). Fue Coordinadora General del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de 2016-2020 y Coordinadora de Forpred Sudeste. Miembro suplente del Comité Científico-Administrativo de la FAPES (2021-2023). En el período 2018-2023 formó parte de la coordinación internacional de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado). Forma parte del consejo editorial de importantes revistas científicas. Fue Secretaria Adjunta de la ANPED (2009-2013). Tiene experiencia en el campo de la Educación, con énfasis en Política Educativa, trabajando principalmente en los siguientes temas: política educativa; gestión educativa; trabajo docente; enseñanza secundaria; planificación educativa.

Información de contacto: eliza.ferreira@ufes.br

Thalita Matias

Gonçalves - Doctoranda en Educación en el Programa de Postgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Es máster en Educación y licenciada en Ciencias Sociales por la UFES. Miembro del Centro de Estudios e Investigación en Políticas Educativas (NEPE). Es profesora de educación básica en el Ayuntamiento de Vitória (PMV).

Información de contacto: thalita.ijsn@gmail.com

María de los Angeles Chavez Hernani

Licenciada en Educación, con grado de Magíster en Educación. Doctoranda en el Programa de Postgrado en Educación/UFES. Miembro del Centro de Estudios e Investigación de Políticas Educativas (NEPE).

Información de contacto: maria.hernani2016@gmail.com