

LA ENSEÑANZA MEDIA Y LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN EL CONTEXTO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA

Problemas y perspectivas

JOSÉ PIRES / ELENA MABEL BRUTTEN BALDI

Resumen:

Este trabajo ofrece una descripción de la enseñanza media en Brasil; ésta se caracteriza por dos perfiles: el primero prepara a los alumnos para el ingreso a la universidad y el segundo califica a los candidatos para el ejercicio de profesiones técnicas. Al contrario de lo que propone la enseñanza fundamental, que es gratuita y obligatoria, la media aún es para pocos (con una tasa líquida de 25% de escolaridad, en la población de 15 a 18 años de edad). A pesar de las metas del Plan Nacional de Educación, la falta de capacidad para atender tal demanda amenaza seriamente los proyectos de expansión de este tipo de formación. Asimismo, es urgente revisar las articulaciones entre enseñanza media y técnica para que la educación técnica profesional media conquiste, de hecho, el estatus de un deber del Estado y de un derecho del ciudadano.

Abstract:

This article offers a description of Brazil's secondary education, characterized by two profiles: the first prepares students to enter the university, and the second trains candidates to work in technical professions. Contrary to the proposals of fundamental education, which is free and compulsory, secondary education is still for few students (with a liquid rate of 25% enrollment of the population from ages fifteen to eighteen). In spite of the goals of the National Education Plan, the inability to meet the demand represents a serious threat for projects seeking to expand this type of education. Of urgent need is a revision of the links between secondary and technical education, so that technical education at the secondary level can become a responsibility of the state and a right of all citizens.

Palabras clave: educación media, educación técnica, formación profesional, educación pública y privada, mercado de trabajo, Brasil.

Key words: secondary education, technical education, professional training, public and private education, employment market, Brazil.

José Pires es profesor-investigador del Departamento de Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil, Rua Tuiuti, 173, Petrópolis. 59014-160 Natal, RN, Brasil. CE: josepires@digicom.br
Elena Mabel Brutten Baldi, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil. CE: brutten@terra.com.br

Introducción

Desde hace muchos años, Brasil ha buscado referentes de calidad para la educación en la enseñanza fundamental. Los cambios en la legislación y en las respectivas propuestas curriculares han sido sucesivos pero, en cuanto a decisión –de tipo local, regional y nacional– raramente ha habido una coherencia en materia de inversiones para el sistema educativo. Durante mucho tiempo predominaron modelos curriculares homogéneos y casi siempre impuestos, sin la mínima consideración para con la diversidad sociocultural de las diferentes regiones del país y sin condiciones de garantizar la coherencia de las inversiones en el sistema educativo.

El respeto por las diversidades culturales, regionales, étnicas, religiosas y políticas presentes en una sociedad múltiple, estratificada y compleja reclama un tipo de educación que contribuya de forma decisiva a la igualdad de derechos dentro de los principios democráticos. Esto es necesario cuando se constata que en Brasil todavía hay un índice elevado de quienes no tienen acceso al conjunto de conocimientos considerados socialmente relevantes.

Durante los años que precedieron a la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de diciembre de 1996, y con la intención de encontrar un cambio significativo, fue cuidadosamente construido un gran proyecto de educación con la participación de amplios y numerosos segmentos de la sociedad brasileña como: universidades, centros de investigación, secretarías provinciales y municipios, asociaciones de padres, entidades sindicales, estudiantiles y empresariales. Cuando se juzgó haber alcanzado el proyecto que mejor aproximaría al país a la tan soñada calidad educativa –nos referimos al de Ley 1158 /A, presentada en diciembre de 1988, a la Cámara Federal– éste fue dejado de lado y algunos años después fue sustituido por otro, gestado sigilosamente en el Ministerio de Educación, cuyo eje orientador tenía, en relación con proyecto original, dos diferencias fundamentales: la disminución de las responsabilidades del Estado con la educación y el cercenamiento de la sociedad civil para participar de las decisiones sobre la enseñanza, en un nítido retroceso del proceso de perfeccionamiento democrático de las políticas brasileñas. Por eso, como constata Grossi (1997), 1996 fue para la educación en Brasil un año de frustración. La razón es simple: las voces, las ideas y la voluntad de investigadores, profesores, estudiantes, padres de familia, formadores de opinión, dirigentes de los más diversos sectores de la sociedad fueron dejados de lado por un gobierno que, crítico contundente del “bloque *de la dictadura*” sorprendió al

país con un modo de gobernar adverso al respeto y a la manifiesta voluntad de los gobernados.

La aprobación de la Ley de Directrices y Bases (LDB) ocurrió a través de maniobras políticas bastante condenables, caracterizándose más como un proyecto impuesto de “arriba hacia abajo”. Lo que más sorprendió fue la disminución de las responsabilidades del Estado sobre la educación, cuando estableció que *sólo la enseñanza fundamental* –que la LDB anterior (núm. 5.692/71) llamaba de “*ensino de primeiro grau*”, en una analogía a la antigua primaria– *es obligatoria y gratuita*. Al nivel medio resta, apenas, una progresiva y lenta universalización. Esto porque, para los representantes del Ministerio y del gobierno, las leyes de educación deben atenerse a las condiciones financieras concretas del país, y ser *leyes para lo posible*, y deben ser cumplidas a partir de los recursos financieros disponibles por los esquemas de los presupuestos convencionales.

Las consecuencias han sido trágicas y la falta de inversiones en la educación ha afectado profundamente a las políticas de formación docente, los planes de carrera y de sueldos, los centros de investigación, los programas de posgrado y, de un modo general, todo el funcionamiento de las agencias formadoras del país. Ésta es, también, la razón por la que el sistema educativo brasileño está desfasado de la realidad y de las necesidades educativas del país.

El sistema educacional brasileño

La educación escolar introducida por la Ley número 9 394, de diciembre de 1996, prevé dos tipos o dos niveles escolares: básico y superior. El primero, a su vez, está estructurado en tres etapas sucesivas que forman la educación escolar nacional:

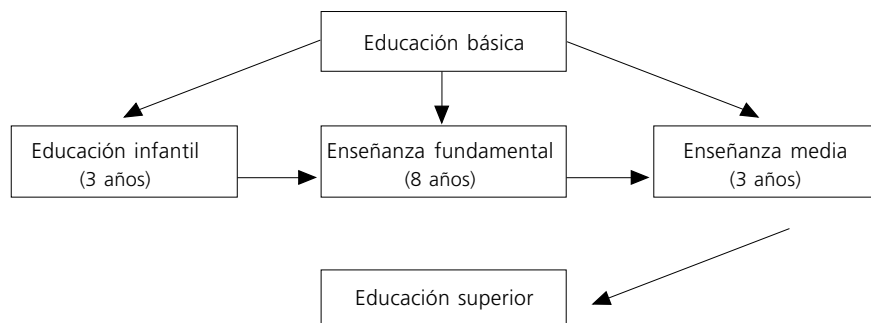
- 1) *La educación infantil* (hasta los seis años de edad);
- 2) *La enseñanza fundamental regular* –la única obligatoria y gratuita en la escuela pública brasileña–, con una duración mínima de 8 años, generalmente organizada en ciclos: el primero va de la primera a la cuarta series, y desempeña las funciones de una alfabetización plena; el segundo ciclo de la quinta a la octava series, y se constituye en un momento fundamental del desarrollo sociocultural de los alumnos, solidificando una formación básica que abre la posibilidad de ingresar a escalas de desarrollo más complejas, características del segundo nivel de la educación básica.¹

La enseñanza fundamental, cuyo acceso tiende a volverse cada vez más universalizado en el país, a pesar de estar protegido por diferentes instrumentos y mecanismos para asegurar la obligatoriedad, además de programas nacionales compensatorios como beca escuela o beca familia, sitúa en el criterio de *permanencia* sus mayores problemas y desafíos, pues en él están presentes altas tasas de repetición y evasión y, por ende, bajas tasas de conclusión cuyo origen está en la calidad de la enseñanza.

3) *La enseñanza media* propiamente dicha, que es la etapa final, con una duración mínima de tres años. La ley da a entender que este nivel se configura, en Brasil, como un modelo cuyo desempeño apunta para dos perfiles: uno con carácter nítidamente académico, con remedos de *preparación para el trabajo* y la *formación de la ciudadanía*, más obviamente de carácter propedéutico de preparación para la entrada en la universidad, y otro de rasgos nítidamente profesionales, con vistas a la formación para el ejercicio de profesiones técnicas en un permanente desarrollo de aptitudes y competencias para la vida productiva. Esta enseñanza técnica es ofrecida, preferentemente, por las escuelas técnicas, centros federales de educación tecnológica y demás establecimientos profesionales en articulación, bajo la forma de aprendizaje práctico, en los ambientes de trabajo.

La figura 1 ilustra el diseño de los niveles educativos brasileños, donde la enseñanza media pasa a integrar la etapa del proceso considerado como “básico” para el ejercicio de la ciudadanía, para el acceso a las actividades productivas y para el proseguimiento en los niveles más elaborados y complejos de la educación.

FIGURA 1
Niveles educativos brasileños



Como se puede percibir, la característica más significativa de la actual organización brasileña de los niveles educativos es la definición de su estructura y funcionamiento bajo *el principio unificador de la educación básica*. En efecto, unifica la educación infantil, la enseñanza fundamental y la media. Así, la calidad de *básica* no es privativa de ninguna de esas modalidades, pero el *carácter indispensable* existe en cada etapa de ese proceso formativo.

En realidad, la enseñanza media, en Brasil, no se desarrolla como un bloque prefabricado. Obedece, como las dos fases anteriores, a un proceso lento de construcción de una nueva lógica y de nuevas relaciones sociales en la práctica educativa. Según los análisis de Beiseigel (2002), Martins (2002), Barreto (2002) y Franco (2004), en la enseñanza media se introducen nuevos saberes y procesos, con contenidos más ricos y más dinámicos, con mayor vinculación con los saberes sociales y con la vida productiva.

En esta fase, la organización curricular obedece a ritmos de progresión en la adquisición de los saberes. Pero marca, sobre todo, límites y filtros sociales y culturales. Si de la primera a la octava series se impartía una *enseñanza de masas*, obligatoria para todos, la media, infelizmente es para pocos. Su principal característica continúa siendo propedéutica, altamente selectiva. La nueva organización del trabajo escolar comienza a ser fuertemente influida por diferencias de estatus, produciendo culturas profesionales bastante diferenciadas. Esto también se explica debido a la existencia en la escuela de cuerpos profesionales diferentes y, a veces, en conflicto. Esta fase de la escolarización que va de los 15 a los 17 años es, esencialmente, un pasaje de heteronomía para la autonomía, de afirmación de la identidad, de una nueva selección de valores en función de la conciencia de responsabilidad, soporte de la vida adulta y condición para el uso de la libertad, pues presupone el respeto a las convenciones sociales como condición para la convivencia creativa, pautada por el diálogo y el consenso. Es eso que, en principio, torna posible el ejercicio de la democracia y de la ciudadanía, pues tal hecho presupone la participación consciente en la vida pública.

Otro nivel escolar es la enseñanza superior, que en Brasil abarca cursos y programas: *a)* secuenciales, por campos del saber, de diferentes niveles y alcances; *b)* de graduación, para candidatos clasificados en el proceso de selectividad para la universidad; *c)* de extensión universitaria; y *d)* cursos de posgraduación: perfeccionamiento, especialización, maestría y doctorado.

En el espacio académico entre la educación básica y la educación superior se ofrece una modalidad de enseñanza para todos aquellos que por múltiples razones –donde evidentemente pesan las económicas y las socioculturales– no tuvieron condiciones de acceso o de continuidad de los estudios en la enseñanza fundamental y media en la edad apropiada: es la llamada *educação de jovens e adultos (EJA)*. Para atenderlos se ofrecen cursos y oportunidades educativas apropiadas, considerando las condiciones específicas de estos alumnos, sus intereses, necesidades de formación, condiciones de vida y de trabajo. En la mayoría de los casos, sin embargo, a esa clientela se le ofrecen “exámenes supletivos” para la conclusión tanto de la enseñanza fundamental (para mayores de 15 años) como media (mayores de 18).

Finalmente, en el sistema educativo brasileño, en todos los niveles de enseñanza –de la infantil a la superior– la legislación prevé modalidades de educación escolar para estudiantes con necesidades educativas especiales, ofrecidas de preferencia en la red regular de enseñanza.

La enseñanza media

La enseñanza media en Brasil se configura como un nivel de difícil enfrentamiento en virtud de su histórica indefinición. Para la fundamental, las propuestas curriculares siempre fueron organizadas con base en la oferta de contenidos comunes, universales y unitarios y en el extremo opuesto, el nivel superior se presenta segmentado en torno a las diferentes áreas del conocimiento. El nivel medio siempre osciló entre dos alternativas básicas: ofrecer una enseñanza profesionalizante con carácter terminal u ofrecer una propedéutica, dirigida al proseguimiento de los estudios superiores. Hasta el presente, la organización curricular de la enseñanza media brasileña tuvo siempre como referenciales más importantes los requerimientos del examen de ingreso a la educación superior. En la mayoría de las escuelas no se hace otra cosa sino preparar a los alumnos, a largo de los tres años de su duración, para la tan temible prueba de selectividad llamada “vestibular”. La razón puede resumirse de forma bastante simple: en un sistema en que pocos consiguen vencer la barrera de la escuela obligatoria (enseñanza fundamental), los que llegan a la media se destinan en su mayoría a los estudios superiores.

En los últimos años esta situación está cambiando. La demanda por una formación profesional de nivel medio es creciente, con todo altamente

reprimida. Esta ampliación de aspiraciones ocurre no apenas por la urbanización acelerada por la que viene pasando el país y por las nuevas exigencias de modernidad, consecuencias del crecimiento económico, sino también en función de una creciente valoración de la educación profesional media como estrategia de mejoría de la vida y del empleo. Por esto, el crecimiento de la demanda es lento y más continuo. Y cada vez gana más volumen, a partir de segmentos ya insertados en el mercado de trabajo –aunque legalmente no habilitados– que aspiran a una mejoría salarial y que necesitan desarrollar nuevas competencias que les permitan asimilar y utilizar productivamente recursos tecnológicos nuevos y en acelerada transformación.

Por lo tanto, en la búsqueda de una enseñanza media profesional se juntan jóvenes que aspiran a mejores patrones de vida y de empleo, adultos o jóvenes adultos, que tienen en común una vida escolar accidentada y que necesitan estudiar. Ésa es la razón del porqué la clientela de la enseñanza media se configura de forma creciente como más heterogénea.

La expansión cuantitativa, paralela a la incorporación de grupos sociales hasta entonces excluidos de realizar la continuidad de estudios después terminar la enseñanza fundamental, está confirmada por estadísticas recientes, donde se puede observar el patrón de crecimiento de la matrícula, concentrada en la red pública y con predominio en los turnos nocturnos, lo que representa 68% del aumento total (1994-2004). En el mismo periodo, la matrícula privada es del orden de 21 por ciento.

Si el aumento de la matrícula alertado por Cury (2002)² preocupa seriamente a los responsables por la educación debido a la escasez del presupuesto para este nivel, la situación es mucho más grave cuando se considera la demanda potencial. Brasil continúa presentando la insignificante tasa líquida de 25% de escolaridad de enseñanza media en la población de 15 a 18 años. Por cierto, otros tantos de esta franja etaria, insertos en el sistema educativo a través de los programas de educación de jóvenes y adultos circulan constantemente presos en las armaduras de la repetición y evasión. Las cantidades son elevadas y dan una idea más precisa del desafío educativo que el país enfrenta, y con seguridad enfrentará, en un futuro más próximo. De acuerdo con el censo de la población realizado en 1996 por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), se estimaba que, en 1999, el país tendría 14 millones 300 mil 448 personas con edad entre 15 y 18 años. Ese número cayó a 13 millones a partir de 2001 y

según lo estimado por IBGE disminuirá a 12 millones a partir de 2007. Aun así, al inicio de la segunda década de este milenio (alrededor de 2012) el país todavía tendrá 12 millones 79 mil 520 jóvenes en esta franja etaria a quienes será necesario ofrecer alternativas de educación y preparación profesional.

La capacidad del país para atender tal demanda es muy limitada. Menos de 50% de la población de 15 a 18 años está matriculada en la escuela, y de ésta, la mitad está todavía en la enseñanza fundamental. Según los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, Brasil tiene una de las más bajas tasas de matrícula bruta en esta franja etaria comparada con la de varios países de América Latina, junto con Costa Rica, Nicaragua, República Dominicana, Honduras, Haití, El Salvador y Guatemala.

No es apenas en virtud de su tamaño y complejidad, ni en función de los equívocos educacionales cometidos en el pasado que Brasil refleja indicadores tan negativos. Este desequilibrio, en la visión de Franco (2004) también es el resultado de décadas de crecimiento económico excluyente que hicieron más profundas las desigualdades sociales y produjeron la peor distribución de renta del mundo. A este patrón de crecimiento se asocia una desigualdad educativa centrada en el elitismo, con repercusiones directas en la diferenciación de calidad que hace que en la enseñanza “fundamental” de las escuelas públicas sean constantes las altísimas tasas de repetición y evasión.

Los concluyentes de la escuela obligatoria aún constituyen una minoría seleccionada de sobrevivientes de la enseñanza “fundamental” y la enseñanza media brasileña está constituida de esa minoría, paradoja que contrasta con las necesidades del país y las expectativas de una demanda social concreta por parte de la población.

Los datos más recientes suministrados por el Ministerio de la Educación revelan que Brasil posee 16 mil 633 establecimientos que ofrecen enseñanza media, distribuidos en todo el país. Como puede observarse en el cuadro 1, la región sureste es la que concentra la mayor oferta de establecimientos. Dado el expresivo número de este tipo de centros existentes en la provincia de San Pablo 3 mil 677, podemos constatar que representa 50.1% de los establecimientos de la región. Enseguida viene el noreste, con 24.40% de estos planteles, la mayoría concentrados en el Grande Recife, donde la mano de obra de estos profesionales continúa teniendo gran de-

manda. En las demás regiones es flagrante la falta de estos establecimientos, sobre todo en la región centro oeste y norte, donde la escasez de oferta de la enseñanza profesional tiene repercusiones significativas con los ritmos de desarrollo de esas regiones.

CUADRO 1

Número de establecimientos que ofrecen enseñanza media en Brasil

Regiones	Núm. de establecimientos	%
Norte	1 077	00.64
Noreste	4 063	24.40
Sureste	7 332	44.00
Sur	2 654	15.90
Centro-oeste	1 507	00.90

Fuente: Brasil. Censo Escolar. Ensino Médio, 1997-2000, MEC/ INEP/ SEEC, 2000 Ministerio da Educação e do Desporto; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos; Secretaria de Estado de Educação e Cultura] [para todos los cuadros y gráficas de este artículo].

La oferta de la enseñanza media en Brasil es predominantemente provincial, contribuye con 57% de los casos, seguida de la particular, con 34%. La red municipal, más directamente responsable de la enseñanza fundamental, apenas asume 8% de las ofertas, mientras a los planteles federales les corresponde sólo 1% o un poco más. En 1997, en estos establecimientos estaban matriculados 6 millones 405 mil 057 estudiantes distribuidos en las diferentes redes, en los porcentajes registrados en la gráfica 1. El aspecto que más merece ser destacado es la evolución de estas matrículas en el periodo de 1991 a 1997.

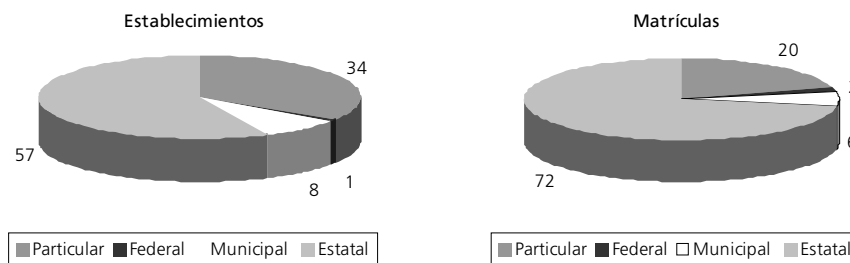
La gráfica 2 expresa un aumento significativo en las matrículas de enseñanza media, acentuado a partir de 1993. La expresiva democratización del acceso a las series del nivel fundamental, iniciada con énfasis en 1994, ha posibilitado la presencia de un número creciente de alumnos en el medio.

En el contexto de la reforma de la educación básica brasileña, la enseñanza media tiene la terminalidad que la caracteriza. Configurándose como una etapa final de la educación básica, el artículo 35 de la LDB le atribuye específicamente las finalidades de: *a)* consolidar y profundizar los conocimientos adquiridos

en la enseñanza fundamental; *b)* perfeccionar al educando como persona en el contexto de las vivencias democráticas; *c)* posibilitar la continuación de sus estudios; *d)* garantizar la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía; y *e)* ser instrumento para continuar aprendiendo, desarrollando sus competencias de forma autónoma y crítica dentro de los principios del aprendizaje durante toda la vida.

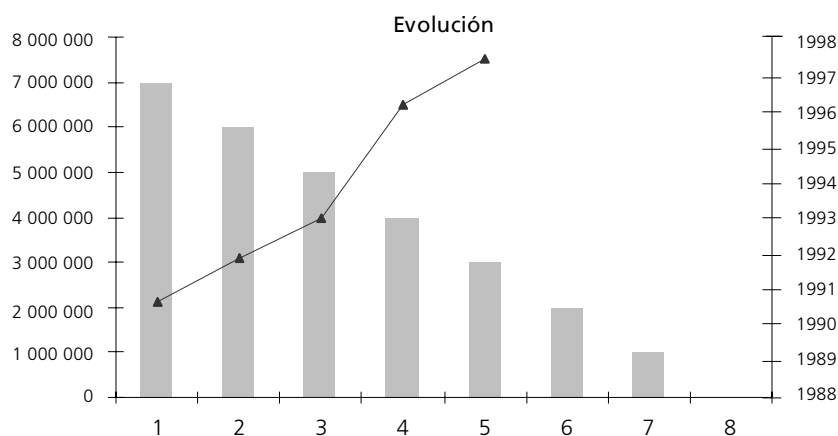
GRÁFICA 1

Enseñanza media. Porcentaje de establecimientos y matrícula inicial por dependencia administrativa (Brasil, 1997)



GRÁFICA 2

Enseñanza media. Evolución de la matrícula inicial



Las competencias a que nos referimos: formación ética, desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico y divergente son absolutamente esenciales hoy en día, en las esferas social y cultural y en las actividades políticas y sociales así como condición para el ejercicio de la ciudadanía en un contexto democrático.

Los currículos de la enseñanza media en las instituciones donde se ofrecen, están contruidos en el contexto de la educación básica, comportando una base nacional común y una parte diversificada, exigida por las características locales y regionales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de la clientela.

La base nacional común que abarca la dimensión de preparación para la continuación de los estudios tiene como obligatorios, de acuerdo con el artículo 26 de la LDB, enseñanza de lengua portuguesa y de matemáticas, el conocimiento del mundo físico y natural y de la realidad social y política (sobre todo de Brasil), la enseñanza del arte y de la educación física, integrados a la propuesta pedagógica de la escuela. Más allá de la organización por disciplinas, el planeamiento y desarrollo del currículo intenta revigorizar la integración y articulación de los conocimientos en un proceso permanente de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad según los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza media (Brasil, 2001).

En la organización curricular de la enseñanza media brasileña se priorizan tres áreas de conocimiento: *a)* lenguajes, códigos y sus tecnologías; *b)* ciencias de la naturaleza, matemáticas y sus tecnologías; *c)* ciencias humanas y sus tecnologías. Esta estructuración busca asegurar una educación de base científica y tecnológica y el desarrollo personal permeabiliza la concepción de los componentes científicos, tecnológicos, socioculturales y de lenguajes. Veamos los significados que asumen estas áreas.

Lenguajes, códigos y sus tecnologías

Se refieren a la capacidad de articular significados colectivos en sistemas arbitrarios de representación que son compartidos y que varían conforme las necesidades, situaciones y experiencias de la vida de los individuos en sociedad. Esta atribución de sentidos a los fenómenos de comunicación permite hablar de lenguajes que se interrelacionan en las prácticas sociales, haciendo que la circulación de sentidos produzca formas sensoriales y cognitivas diferenciadas. De ahí el reconocimiento de que los lenguajes verbales icónicos, corporales sonoros y formales, entre otros, se estructuran de

forma semejante sobre un conjunto de elementos léxico-estructurales y de relaciones semánticas significativas. Así, dentro de esta área ganan prioridad en el currículo: la lengua portuguesa (materna), como generadora de significación e integradora de organización del mundo y de la propia interioridad del individuo; el dominio de lenguas extranjeras, como forma de acceso a otras culturas; la informática como medio de información, comunicación y resolución de problemas de diverso orden; las artes, como forma de expresión creadora y generadora de significaciones culturales y sociales; las actividades físicas y el deporte, como expresión de dominio del cuerpo.

Las ciencias de la naturaleza, matemáticas y sus tecnologías

En el currículo son consideradas como formas de apropiación y construcción de sistemas de pensamiento más abstractos y significativos. Suponen un aprendizaje de concepciones científicas actualizadas con respecto al mundo físico y natural y el desarrollo de estrategias de trabajo centradas en la resolución de problemas. Tales aprendizajes buscan la comprensión y utilización de los conocimientos científicos para explicar el funcionamiento del mundo y de la sociedad, así como planear, ejecutar y evaluar las diferentes acciones de intervención del hombre en su realidad de vivencia.

Las ciencias humanas y sus tecnologías

Engloban la filosofía, buscan traducir el conocimiento de las ciencias humanas en una conciencia crítica y creativa, capaz de generar respuestas adecuadas a los problemas actuales y a las situaciones nuevas. Los aprendizajes en esta área se vuelcan para el desarrollo de competencias y habilidades que permitan al alumno comprenderse como un ser de convivencia y que la sociedad en que vive es una construcción humana, permanentemente reconstruida por la construcción de cada uno. En esta área se enfatiza en las actitudes de alteridad, de sociabilidad y de conciencia ambiental con respecto al espacio público.

La organización curricular de la enseñanza media por áreas, como nos advierte Oliveira (2002), exige la práctica pedagógica de una interdisciplinariedad y transdisciplinariedad que articule los lenguajes, la ciencias naturales y humanas y la filosofía y las tecnologías, en un abordaje de relación que establezca interconexiones y pasajes entre los conocimientos, diálogo que puede ser de cuestionamiento, confirmación, negación, complementación o ampliación. Este hecho permite constatar que algu-

nas disciplinas se identifican y se aproximan, otras se diferencian y distancian en varios aspectos.

Por otro lado, también es fundamental que en el desarrollo curricular por áreas de conocimiento se trabaje considerando el contexto físico, social y cultural de los sujetos, a fin de establecer una relación de reciprocidad entre el alumno y el objeto del conocimiento. De esta forma, la contextualización funciona como el principio organizador del currículo escolar.

Una configuración curricular como la prevista en la reforma de la educación brasileña, que supone como práctica pedagógica la interdisciplinariedad bajo el enfoque de la contextualización permanente —aunque represente un avance como forma de superar la fragmentación del conocimiento y de desarrollar en el alumno una conciencia crítica históricamente contextualizada— tiene que ser vista más como una directriz legal y general en los próximos años, que la expresión de una preparación del alumno para enfrentar el mercado de trabajo, y esta formulación curricular ideal apenas está sirviendo para ratificar la histórica distancia que siempre ha existido en Brasil entre directrices legales y la realidad.

Las experiencias realizadas hasta hoy, basadas en la búsqueda de la interdisciplinariedad y contextualización, son extremadamente limitadas y sus resultados, de acuerdo con A. Martins (2002), aún no pasaron por la criba de la evaluación rigurosa. Algunos estudios de caso emprendidos en ciertas provincias de la federación han revelado las grandes dificultades de ejecución de esta propuesta. Primero, porque demanda una buena formación previa y continua del profesorado, lo que está lejos de ser el caso brasileño; en segundo lugar, exigiría en las escuelas una supervisión próxima y cuidadosa, instalaciones y equipos adecuados, una buena reformulación de los materiales didáctico-pedagógicos, toda una reorganización de horarios y rutinas y tiempo, por parte de los maestros, para análisis, discusión, reflexión, elaboración de planes conjuntos, proyectos y programas. Cuando se considera que la formación de los docentes para la enseñanza básica ofrecida en nuestras universidades se lleva a cabo en cursos segmentados en torno a diferentes áreas de conocimientos, es fácil concluir que estos profesores, de física, química, matemáticas, biología, lenguas, sociología, etcétera —objetivamente formados en la universidad para dominar el contenido específico de sus disciplinas— difícilmente demostrarán habilidades y competencias para enfrentarse al desafío de ejercer la docencia en una perspectiva interdisciplinar y contextualizada.

Las universidades, básicamente, están dirigidas para la producción y profundización de conocimientos en determinadas áreas del saber, sin preocuparse por el desarrollo de posturas académicas que consideren la importancia del establecimiento de relaciones interdisciplinarias o contextualizadas entre áreas afines o análogas y, por las evaluaciones que se están realizando, están lejos de formar a sus alumnos en esta dirección.

Por otro lado, cuando se consideran las condiciones de funcionamiento de la mayoría de las escuelas de enseñanza media en Brasil –muchas de ellas instaladas en edificios inadecuados y mal equipados, siempre con dificultades crecientes para llenar sus cuadros de profesores especializados– puede hasta admitirse la hipótesis de que la reorganización curricular interdisciplinar y contextualizada por áreas generales de conocimiento puede constituirse en un grave riesgo de desestructuración de un sistema ya bastante precario. Históricamente, para las políticas gubernamentales los recursos destinados a la educación siempre son los más sacrificados y escasos, sin un efectivo esfuerzo en el sentido de garantizar soportes financieros, materiales y técnicos para su realización, las nuevas propuestas previstas para la reorganización estructural y curricular de la enseñanza media difícilmente tendrán una base de sustentación.

La enseñanza técnica profesional

Pero, ¿cómo queda en realidad la preparación para el trabajo en la enseñanza media regular? La ley 9 394/96-LDB no identifica de forma alguna la preparación para el trabajo o la habilitación profesional como parte diversificada del currículo. Como los contenidos y competencias de carácter general previstos en el currículo de la enseñanza media no son suficientes para asegurar la calificación profesional, la ley concede a las escuelas la posibilidad de preparar para el ejercicio de profesiones técnicas (art. 36, §2) y le confiere la facultad de ofrecer habilitación profesional (§4). Eso quiere decir que apenas faculta el ofrecimiento de la habilitación profesional, más como carga adicional de los mínimos de duración establecidos en el currículo.

La duración de la enseñanza media comprende un mínimo de 2 mil 400 horas distribuidas en tres años de 800 horas cada año escolar realizando por lo menos 200 días lectivos. Entonces, ¿cómo resolver la cuestión de la preparación general para el trabajo? ¿Y la habilitación profesional? La LDB presume una diferencia entre ellas. Si la ley no disocia la preparación general para el trabajo de la formación general del educando, es evidente que la habilitación

profesional específica sólo puede ser obtenida de dos maneras: o la escuela prevé en su currículo un aumento de horas para la formación profesional o ésta tendrá que ser obtenida en otros establecimientos especializados, a través del aprovechamiento de estudios (sistema de equivalencias), ya sea de forma concomitante o secuenciada a la enseñanza media.

La cuestión de la formación profesional quedó de tal forma confusa y mal resuelta en la LDB que, en la mayoría de las escuelas, fue dejada de lado; de su enseñanza ha desaparecido plenamente el carácter propedéutico para el ingreso a la universidad. Tal ambigüedad motivó, un año después de la aprobación y publicación de la Ley, la promulgación de un decreto (núm. 2 208/97) para interpretar y destrabar sus limitaciones, confusiones e incoherencias.³ Este decreto, en su artículo 5, usa la expresión *carácter profesionalizante* para adjetivar las disciplinas cursadas en la enseñanza media que pueden ser aprovechadas hasta el límite de 25% en los currículos de habilitación profesional; de igual forma, su artículo 2 explicita que la *educación profesional será desarrollada en articulación con la enseñanza media*, y puede ser ofrecida de forma concomitante o secuencial a ésta. Es decir, establece las reglas de la articulación pero ninguna de las modalidades de enseñanza –básica o profesional de nivel técnico– especifica sus finalidades.

La idea prejuiciosa que escuela y sociedad tuvieron por mucho tiempo, en cuanto a la enseñanza profesional se debe, en parte, a que desde sus orígenes, ésta se consideraba destinada a las clases menos favorecidas.

La escuela académica brasileña, durante muchos años, resistió al impacto de los cambios económicos. Interesada en la formación de las élites, relegó a un segundo plano la enseñanza profesional, tradicionalmente destinada a las clases populares, incluso porque la baja escolaridad de la masa trabajadora no era considerada una traba significativa a la expansión económica. A partir de 1980, sin embargo, las nuevas formas de organización y gestión modificaron estructuralmente el mundo del trabajo y el escenario económico y productivo. Con el desarrollo de nuevas tecnologías complejas, pasó a requerir una base sólida de educación general para los trabajadores, una profesional básica de los no calificados y la calificación profesional de los técnicos. Fue a partir de ahí que el sistema de enseñanza comenzó a preocuparse con la polivalencia profesional y las instituciones de educación profesional buscaron diversificar sus programas y cursos profesionalizantes.

Pero fue sobre todo el sector empresarial el que exigió trabajadores más calificados y, según Oliveira (2002) y Market (2002), a la destreza manual

se agregan nuevas competencias relacionadas con la innovación, la creatividad, el trabajo en equipo, y la autonomía en la toma de decisiones, mediadas por las nuevas tecnologías de información. En los años noventa, los cambios acelerados en el sistema productivo exigieron una permanente actualización de calificaciones y habilitaciones existentes y se interesaron en la identificación de nuevos perfiles profesionales.

En función de las nuevas competencias que requiere el ciudadano para ser capaz de adaptarse con flexibilidad a la convivencia social y a las nuevas condiciones de actividad ocupacional, la LDB sitúa una educación básica de calidad –que asegure buena capacidad de raciocinio, autonomía intelectual, pensamiento crítico, espíritu de iniciativa y carácter emprendedor, identificación y resolución de problemas– como condición de mejoría de la profesional. Por esta razón, la preparación para el ejercicio de una profesión técnica, ofrecida por instituciones especializadas, de acuerdo con la LDB (art. 36, §2) ocurrirá después de *atendida la formación general del educando* y es a través del decreto federal número 2 208/97 que se establece una organización curricular para la educación profesional de nivel técnico de forma *independiente*, más *articulada* con la enseñanza media.

El ejercicio profesional de actividades de nivel técnico ha sufrido constantes mutaciones. Esto implica revisiones y adaptaciones curriculares también constantes, así como diálogo y articulaciones permanentes con las empresas y sectores productivos, pues las características y las demandas de éstos dictan las competencias profesionales requeridas para transitar con desenvoltura y atender las exigencias de una determinada área profesional. En función de las alteraciones del mundo del trabajo, hoy se presupone de cada profesional una superación de las calificaciones, cierta facilidad de movilización, mayor apertura de habilidades y competencias en itinerarios profesionales en una determinada área.

El decreto número 2 208, de 1997, al intentar interpretar la LDB creó un sistema de educación profesional paralelo a la enseñanza regular de educación general lo que, de acuerdo con Cunha, representó un retroceso a las *Leis Orgânicas* de los años cuarenta. La educación profesional que, en los términos de la LDB, debería ser una *modalidad* del nivel básico, acabó por constituirse en *un sistema paralelo*. Ambos subsistemas pasaron a ser materia de *currículos distintos* y el decreto al reglamentar los artículos 39 y 42 (cap. III del Título V) y el párrafo segundo del artículo 36 de la LDB, configuró tres niveles de educación profesional, el básico, el técnico y el tecnológico.

- *Nivel básico*: “tiene por finalidad desarrollar al educando, asegurarle la formación común indispensable para el desarrollo de la ciudadanía, y suministrarle medios para la obtención de progresión en el trabajo y en estudios posteriores” (LDB, art. 22). De carácter simplemente propedéutico, éste ofrece aquel conjunto de conocimientos generales considerados significativos para el alumno que, al no tener como aspiración una conclusión de estudios de carácter profesional, apenas hace de la enseñanza media el trampolín para ingresar en la universidad.
- *Nivel tecnológico*: prevé la profundización de conocimientos profesionales de nivel superior en las áreas universitarias de tecnología.
- *Nivel técnico*: está destinado a proporcionar habilitación profesional a alumnos matriculados o egresados de la enseñanza media; puede funcionar como co- o prerrequisito (en el caso de los egresados de esta enseñanza) para los cursos de educación profesional de nivel técnico, y la expedición del diploma de técnico sólo puede ocurrir: “desde que el interesado presente el certificado de conclusión de la enseñanza media” (art. 8, §4). De acuerdo con la legislación vigente, los cursos técnicos pueden ser organizados en *módulos*, pueden estudiarse en instituciones acreditadas con la exigencia de que el plazo entre la conclusión del primero y del último “módulo” no puede exceder a cinco años (art. 8, §3).

La independencia asegurada a la enseñanza técnica, mantenida por instituciones específicas, supone que éstas se estructuren, revelen, se renueven y que actualicen sus currículos según las emergentes y mutables demandas del mundo del trabajo; con todo, el decreto exige que los cursos sean reorganizados no por habilitaciones específicas sino por *áreas profesionales*. Se sugiere un currículo de formación compuesto de módulos que se presentan predominantemente orientados para aplicaciones profesionales e inmediatas.

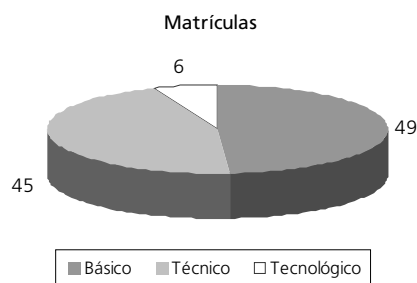
CUADRO 2
Instituciones de enseñanza por niveles de estudios en Brasil

Nivel	Núm. de instituciones	%
Básico	2 034	045.1
Técnico	2 216	049.2
Tecnológico	258	005.7
Total	4 508	100.0

Las gráficas 3 y 4 muestran que la educación profesional está fuertemente concentrada en los niveles básico y técnico. En el básico, la mayor atención la ofrece la red particular (76%) incluyendo escuelas de los sistemas servicios nacionales de aprendizajes Comercial (SENAC) y del Transporte (SENAT). Bajo esta condición, la inserción de jóvenes provenientes de familia de baja renta en la educación profesional de nivel medio es bastante problemática, una vez que estos cursos no son gratuitos. En el nivel técnico, además de la gran presencia de la red privada (57%); la representación de escuelas provinciales es relevante (31%), y es poco significativa, numéricamente, la participación de la redes federal (5%) y municipal (7%).

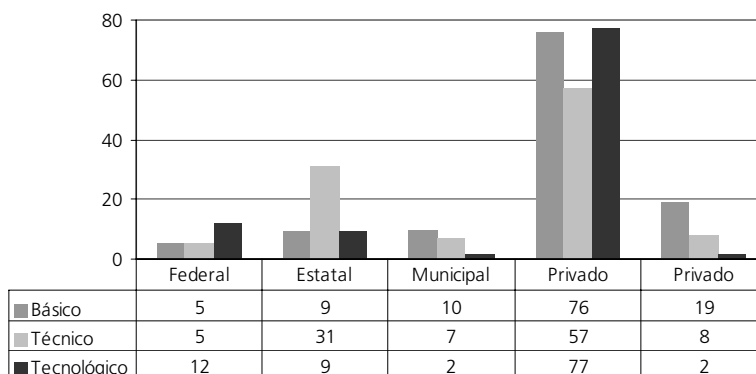
GRÁFICA 3

Distribución porcentual de las matrículas en la educación profesional según el nivel de la enseñanza



GRÁFICA 4

Distribución porcentual de las matrículas en la educación profesional según el nivel y la red de enseñanza



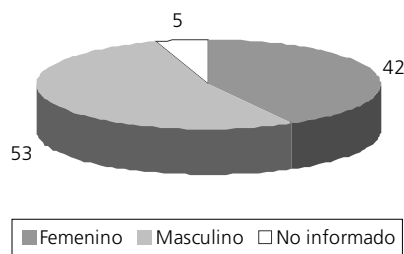
La tendencia de la red privada a asumir la enseñanza profesional de nivel tecnológico, como ocurre con el medio, se debe a que las instituciones de educación superior particulares han tenido un crecimiento constante y, por consiguiente, se han revelado como buenas empresas en recaudación de capital.

Observando la distribución porcentual de las matrículas de educación profesional, considerando el género (gráfica 5a), se percibe que la clientela masculina, como ya ocurría antes, continúa siendo mayoritaria (53%), aunque se registra un avance significativo de la presencia del sexo femenino en estos cursos, en virtud de la tendencia del crecimiento de la demanda de mano de obra femenina en el mercado. Este crecimiento se tornó una realidad, en relación tanto con la formación inicial, la inserción en el mercado, los niveles de calificación y los sectores de actividades, como con la movilidad profesional. La trayectoria ocupacional femenina está aumentando y diversificándose cada vez más, y el estatus social de la mujer también acompaña esta transformación. En el caso de la enseñanza media los determinantes económicos son, sobre todo, los principales responsables por el direccionamiento de la preparación de la mujer para el ejercicio de una actividad profesional en una determinada área que le permita tener –todavía en la faja etaria correspondiente a la enseñanza de nivel medio, de carácter profesional– una independencia financiera que, en la mayoría de los casos, no puede ser suplida por la familia, en función de sus condiciones económicas (gráfica 5b).

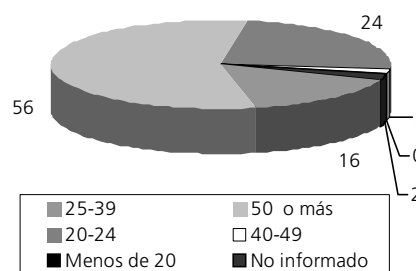
GRÁFICA 5

Distribución porcentual de las matrículas en la educación profesional según el sexo del alumno y faja etaria

5A. Distribución por género



5B. Distribución por faja etaria



Cuestionamientos y perspectivas

El tratamiento de la enseñanza profesional, tal como figura en el decreto número 2 208 /97, incurre en problemas bastante graves, el primero es la postura anacrónica de sus formuladores hacia el trabajo y los trabajadores. Asume plenamente la noción fordista/taylorista, que es una posición anticuada. Predominó, de hecho, hasta 1980 en la realidad empresarial brasileña, donde el trabajador era desvinculado del producto de su trabajo, con una ejecución repetitiva de actividades y quedando restringido a un conocimiento parcial de todo el proceso de producción.

Actualmente, la reorganización del sector productivo pasa por serias revisiones al respecto, se incentiva la participación del trabajador en decisiones cotidianas y se le trata como cooperador de todo el proceso. Por añadidura, el impacto de las nuevas tecnologías exige más que un conocimiento parcial de un proceso productivo, y esta realidad económica exige un modelo de educación profesional flexible, abarcativo y multidisciplinar, como el que propone Grinspun (2001), pautado por la reflexión ética y cuyo proceso formativo, en última instancia, está dirigido a la atención de las necesidades formativas de los estudiantes. Entre ellas se encuentran, la mejoría de la calidad de vida y, por lo tanto, distante de los procesos educativos dirigidos a la satisfacción de la economía fundada en el modelo fordista/taylorista que exige la patronización y repetición mecánica de gestos, pensados por planificadores y ejecutados por los trabajadores.

Este decreto de reglamentación de la enseñanza profesional resulta, en la realidad, de un atropellamiento de la cuestión por parte del Ministerio de la Educación que, para atender los acuerdos con los bancos Mundial e Interamericano de Desarrollo, reglamentó –con apuros y de forma autoritaria, vía decreto federal– la enseñanza profesional, sin contar con la participación colectiva de todos los verdaderos interesados.

De acuerdo con Martins (2000), Fonseca (2002) y Davies (2002), el surgimiento de la actual legislación que reglamenta la enseñanza técnica es el resultado de algunas posiciones –bajo el título de “*recomendaciones*”– de organismos financieros internacionales que condicionaron al gobierno brasileño a adecuar el sistema de enseñanza y aprendizaje a sus políticas de ajuste económico. Tales recomendaciones señalaban la necesidad de mayor equidad en los gastos de las escuelas de nivel medio municipales, provinciales y las técnicas de la red federal (estas últimas con 20% de los recursos destinados a la enseñanza media, cuando su clientela no representaba más

que 2% de las matrículas); en el pago de inscripción, de acuerdo con la situación social de los alumnos; expansión más acelerada del número de matrículas para disminuir sus gastos y, sobre todo, reducir –por su alto costo– el énfasis a las escuelas técnicas federales en las actividades tecnoprofesionales.

Las razones que han llevado a estas agencias internacionales para imponer sus criterios se han debido a que son las principales financiadoras de proyectos de altísimos costos. Además de estos recursos, casi siempre se ha ofrecido cooperación técnica internacional para asegurar el mejor cumplimiento de los compromisos asumidos ante estos organismos. El documento *Education Sector Strategy* del Banco Mundial, de 1999, ha dejado claro que la concesión de créditos para la educación está determinada por la flexibilidad de los países para ejecutar reformas capaces de atraer financiamientos de inversionistas privados, especialmente para la enseñanza media y superior.

Según Fonseca (2002), estos organismos actúan políticamente al imponer sus exigencias, no se limitan a las acciones de los proyectos, pero interfieren en las políticas sociales de estos países. A pesar de la retórica de ayuda solidaria para las naciones pobres, las agencias financiadoras definen políticas susceptibles de dar soporte al proceso de ajuste económico que es, por definición, reductor de gastos sociales. Por esta misma razón, la oferta de la enseñanza se vuelve selectiva para reducir los encargos sociales de las provincias. En el caso de Brasil, sólo la enseñanza fundamental es responsabilidad del gobierno: los demás niveles (hasta la escuela infantil) los asume el sector privado.

La mayor parte de los recursos para la enseñanza media en Brasil provienen del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) cuya estructura de financiamientos muestra que una gran parte de la contrapartida nacional es responsabilidad de las unidades de la federación, lo que significa una sobrecarga financiera para las regiones más pobres, como el norte y noreste brasileño.

El problema y amenaza mayores radican en que las propuestas de *presupuesto de carácter temporal* han sido fijadas a corto plazo, sin contar con una política de sustentación más amplia. El Programa de Expansión de la Educación Profesional (PROED) fue creado, en noviembre de 1997, para subsidiar la operación de nuevas propuestas en este ámbito, con una duración hasta 2006, contando con recursos de 500 millones de dólares. Actualmente existen

57 proyectos federales, con un financiamiento de 120 millones de reales; 137 estatales, con 275 millones de reales, y 107 proyectos desarrollados por organizaciones no gubernamentales y organizaciones comunitarias, involucrando cerca de 259 millones de reales. Por lo tanto, son 301 proyectos sin garantías de continuar desarrollando sus acciones.

Esto fue confirmado por la carta de *Rio de Janeiro (2000)*, elaborada por el Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) y que, en relación con la atención de este tipo de enseñanza, concluyó que los valores destinados por el gobierno para el nivel medio son insuficientes y, considerando la presión por la ampliación de la propia red física de esta etapa de la enseñanza, se vuelve inviable financiarla.

Las metas trazadas por el Plan Nacional de Educación (Ley 10 171/2001) son, entretanto, ambiciosas. Entre ellas, la expansión gradual de la enseñanza media, donde se compromete a cubrir, en un plazo de cinco años, 50% de la demanda global, y en diez años, ofrecer plazas para la totalidad de los ingresos de la enseñanza media. Otra meta difícil es la elaboración de patrones mínimos nacionales de infraestructura para la enseñanza media, referentes a los espacios físicos, bibliotecas, laboratorios, deportes, adaptaciones físicas y pedagógicas para alumnos con necesidades educativas especiales, además de equipo multimedia. Aun con una fuerte invocación a acuerdos con la iniciativa privada, tales recursos en la escuela pública están muy lejos de constituirse en patrones mínimos necesarios.

La determinación de toma de decisiones para ampliar la oferta de la enseñanza media profesional diurna también es una meta difícil de alcanzar. El público blanco de la enseñanza técnica, como enfatiza Kuenzer (2002) —por lo general alumnos de familias de bajo poder adquisitivo— no pueden pasar el día entero en la escuela haciendo cursos técnicos profesionales en un turno y la enseñanza media en otro. Como necesitan trabajar durante el día, sólo tienen condiciones de profesionalizarse en horarios nocturnos.

Por otro lado, la propuesta de “modularización” (art. 8º del decreto), que prevé que los alumnos podrán cursar módulos en diferentes momentos e instituciones, recibiendo el respectivo diploma cuando concluyan el último, el hecho de que el plazo entre el primer y último módulo no exceda a los cinco años expresa una fragmentación de formación para una clientela que necesita, sobre todo, un entrenamiento emergencial. De esta forma, no constituye una propuesta integrada y articulada de formación profe-

sional. Es evidente, que tal fragmentación sólo posibilitará un entrenamiento parcial, que luego será superado por la dinámica del mercado, altamente cambiante en sus formas de producción.

La formación profesional a través de módulos todavía incurre en otros problemas no menos significativos. Si la última institución cursada deberá expedir el diploma, aun sin haber tenido participación ni compromiso con los cursos realizados en los módulos anteriores en otras instituciones, acaba siendo responsabilizada por la formación profesional integral del estudiante. Alumnos que, en la búsqueda de “facilidades” y “acomodaciones”, acuden a escuelas de menor calidad y exigencia (las famosas escuelas PP: pago, paso) y por tanto sometidos a un proceso de formación precaria, pueden terminar obteniendo diplomas en una institución de renombre, desde que el último módulo ocurra en esta institución y viceversa.

Asimismo, el argumento utilizado por los formuladores del decreto de que la nueva estructuración de la enseñanza profesional aspira a racionalizar recursos, ha sido contrariado por la experiencia. Invocando exceso de gastos, se intentó reducir el patrón de excelencia de las escuelas técnicas federales, hoy transformadas en centros federales de educación tecnológica. Para mantener el grado de calidad, estas escuelas han contado con más recursos en comparación con otras del mismo nivel de enseñanza. Dado su elevado patrón de calidad, el acceso es muy selectivo y por tanto son consideradas como escuelas destinadas a un público privilegiado. La optimización de los gastos orquestada por el gobierno consistió en determinar (por el decreto núm. 2 208/97) una nueva dinámica para estos establecimientos, orientándolos a la profesionalización de carácter únicamente instrumental, como las demás instituciones de enseñanza tecnoprofesional. Esta política, que ya motivó el desencadenamiento de huelgas por todo el país, atenta contra la excelencia alcanzada por estas escuelas y sólo hará generalizar no este logro, sino los cursos profesionales de baja calidad. Si se reconoce la calidad de la enseñanza de estas escuelas, ¿por qué no intentar elevar a las otras instituciones públicas al mismo nivel de excelencia? No parece revelarse la optimización de gastos, se descarta lo que promueve la calidad y se generaliza lo que es reproable.

En los planes de los formuladores del decreto, la nueva reglamentación de la enseñanza técnica debería funcionar como filtro para el acceso a la enseñanza superior, donde sólo llegarían candidatos altamente preparados para este nivel, es decir, la élite económica del país. Se trata de una educa-

ción que reproduce, una vez más, la dicotomía social a través de esta separación entre la escuela de élite y la de las clases menos favorecidas.

También conspira contra el argumento de la racionalización de recursos propuesta por este decreto, la posibilidad de pasar recursos del gobierno a instituciones privadas (art. 4, §1) que ofrezcan cursos profesionalizantes. Además de ser notorio que la escuela privada en Brasil es asistida esencialmente por finalidades lucrativas, ahora se vuelve posible la compra de equipos productivos para la empresa, financiados por el dinero público, bajo el alegato de ser destinados a la formación del trabajador. Así, la reglamentación de la enseñanza profesional, en vez de ser nortada por una auténtica preocupación con la formación del trabajador ciudadano, y con su calidad de vida, fue conducida por la defensa incontestable de la iniciativa privada y de los criterios y exigencias de los organismos financieros internacionales. Por más que se proclame la vivencia democrática, los lazos de dependencia continúan fuertes o, como afirma Frigotto (2002), esto significa que en esta parte del mundo la globalización que nos queda es la de formar personas para consumir tecnología producida en otros hemisferios.

Para imprimir un cuño de calidad al proceso educativo en los moldes introducidos por la LDB, como complemento en lo que se refiere a la formación técnica profesional, a través del decreto número 2 208/79, el Ministerio de Educación ha buscado orientar los sistemas escolares en la elaboración de los proyectos políticos pedagógicos de las escuelas, a través de los Parámetros Curriculares Nacionales para los diferentes niveles de enseñanza y anclados en la propia LDB (art. 9); se creó el Sistema Nacional de Evaluación, constituido por ejes del rendimiento escolar de los estudiantes, funcionando bajo competencia de la propia Unión. Así, la enseñanza básica se evalúa a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Enseñanza Básica (SAEB); la media profesional, mediante el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM); y la superior a través del Examen Nacional de Cursos, más conocido por los estudiantes como ENADE. Se trata de iniciativas altamente loables que, ciertamente, ayudarán al país a corregir los desvíos de las diferentes trayectorias de formación existentes en Brasil.

También existen algunos condicionantes muy graves. El primero es la discontinuidad administrativa de los órganos ejecutivos de la educación escolar, que se renuevan en cada cambio de gobierno, todavía pretenden,

cuando asumen, “reinventar el mundo”. El segundo es la política nacional relativa a los caminos de la economía. Evidentemente, todos estamos en favor del desarrollo y de los cambios que signifiquen crecimiento económico, estabilidad monetaria, redistribución de renta y calidad de vida de los ciudadanos. El problema es armonizar todos estos elementos pues, como entiende Cury (2002): “la política centrada en superávit primarios hace al Estado nacional retroceder en los aspectos relativos a los derechos sociales; la actual política de alto endeudamiento externo, asociada a la vulnerabilidad de nuestra cuentas externas, condiciona los problemas y las perspectivas en el ámbito educacional”.

Una cosa, sin embargo es cierta, la política de profesionalización en la enseñanza brasileña necesita de urgentes cambios cualitativos y estructurales, y no ocurrirán sin una actuación vigorosa junto el Ejecutivo federal y sin una revisión urgente del nexo entre enseñanza media / educación / educación profesional de nivel técnico y, evidentemente, sin el fortalecimiento de políticas de financiamiento endógenas y permanentes, capaces de dar a la educación profesional el estatus permanente de deber del Estado y derecho del ciudadano.

Notas

¹ A pesar de que los Parámetros Curriculares Nacionales sugieren la organización de la enseñanza fundamental en ciclos, la mayoría de las escuelas prefirió utilizar otra: enseñanza fundamental I (de la 1ª a 5ª serie) y II (de la 6ª a la 8ª serie).

² Cury interpreta la gran búsqueda por la enseñanza media como una realidad estimulante y preocupante al mismo tiempo. Estimulante

porque en estos últimos años la enseñanza media es más que una búsqueda: es una invasión; preocupante, por percibirse que los recursos financieros internos parecen no ser capaces de resolver tal desafío.

³ Son notorias en la LDB, varias ambigüedades de redacción, que han dado margen a interpretaciones de carácter ambivalentes.

Referencias bibliográficas

- Barretto, E. S. de S. (2002). “As novas políticas para o ensino médio no contexto da educação básica”, en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Beisiegel, C. de R. (2002). “O ensino médio sob a perspectiva da educação básica” en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Brasil-Ministério da Educação e do Desporto (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9 394/ 96), Brasília: MEC.
- Brasil-Ministério da Educação e do Desporto (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília: MEC.
- Brasil-Ministério da Educação e do Desporto (2001) *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*, Brasília: MEC.

- Bueno, M. S. S. (2002). "Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Cunha, L. A. (2002). "As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Cury, C. R. J. (2002). "Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Davies, N. (2002). "Financiamento do ensino médio estatal: obstáculos estruturais e conjunturais" en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- De Oliveira, R. (2002). "Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Fonseca, M. (2002). "Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação Básica*, Brasília: Editora Plano.
- Franco, M. L. *et al.* (2004). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal. Raízes históricas e panorama atual*, Campinas: Editores Associados.
- Frigotto, G. (2002). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*, Petrópolis: Vozes.
- Grinspun, M. (org) (2001). *Educação tecnológica. Desafios e perspectivas*, 2ª ed., San Pablo: Cortez.
- Grossi, E. (1997). *Apresentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9 394, de 20 de Dezembro de 1996*, Rio de Janeiro: Pargos.
- Kuenzer, A. (org.) (2002). *Ensino médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*, 3ª ed., San Pablo: Cortez.
- Market, W. (2002). "Educação profissional e competência. Mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Martins, Â. M. (2002). "Pesquisas sobre o ensino médio: breves considerações metodológicas", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.
- Martins, M. F. (2000). *Ensino técnico e globalização. Cidadania ou submissão?*, Campinas: Autores Associados.
- Oliveira, M. R. N. S. (2002). "O Ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas: pontos para reflexão", en Zibas, D. M. L. *et al. O ensino médio e a reforma da educação básica*, Brasília: Editora Plano.