

## Resistencias a la Reforma de la Educación Secundaria brasileña: posibilidades y límites

### *Resistances to the Brazilian High School Reform: possibilities and limits*

**Recebido:** 02/02/2022 | **Revisado:**  
07/02/2022 | **Aceito:** 09/12/2022 |  
**Publicado:** 26/05/2022

**Celso João Ferretti**  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8692-0398>  
CEDES  
E-mail: [celsojoaoferretti@gmail.com](mailto:celsojoaoferretti@gmail.com)

**Como citar:** FERRETTI, C. J.; Resistências à Reforma do Ensino Médio brasileiro: possibilidades e limites. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e13672, mar. 2022. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### **Resumo:**

El objetivo del texto es promover la discusión sobre las posibilidades y límites de procesos de resistencia, por parte de instituciones públicas de enseñanza, a la Reforma de la Educación secundaria brasileña, instituida por la Ley 13.415/2017. Se trabaja con la perspectiva de que, para ser efectivas, las posibles resistencias deben basarse en informaciones calificadas y en manifestaciones de carácter colectivo, implicando, por eso, en articulaciones con otros movimientos sociales dirigidos al mismo objetivo, orientados, en su conjunto, por la perspectiva de la **desobediencia civil** a una ley que es injusta desde el punto de vista de la formación de sujetos sociales críticos y socialmente responsables.

**Palabras-clave:** Reforma de la Educación secundaria; resistencias y límites; desobediencia civil.

#### **Abstract**

The objective of the text is to promote the discussion about the possibilities and limits of resistance processes, on the part of public educational institutions, to the Brazilian High School Reform, established by Law 13.415/2017. The perspective is that, in order to be effective, possible resistances must be based on qualified information and manifestations of a collective nature, implying, therefore, in articulations with other social movements aimed at the same objective, oriented from the perspective of civil disobedience to a law that is unfair from the point of view of the constitution of critical and socially responsible social subjects

**Keywords:** High School Reform; resistances and limits; civil disobedience

## 1 RESISTÊNCIAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Para abordar la temática es necesario considerar el acceso de los diferentes participantes de tales redes no solo a la legislación en pauta, sino también al debate público sobre ella. En lo que respecta a la producción de la reforma de la Educación secundaria por medio de la Ley N° 13.415/2017 y a las normas complementarias (DCNEM 2019 y DECNEP 2021) muchas informaciones y consideraciones fueron expresadas en artículos académicos, publicaciones en grandes medios, reuniones, audiencias públicas, eventos y hasta en manifestaciones que antecedieron la publicación de la Ley, desde su formulación inicial bajo la forma del PL 6840/2013 hasta la MP 746/2016 y, también, sobre la propia Ley después de su homologación.

En esas oportunidades fueron enumerados sus objetivos, intenciones y posibles consecuencias para la educación nacional, tanto desde el punto de vista de los que la defendían como de la perspectiva de los que la criticaban. Otras manifestaciones sucedieron las primeras o fueron simultáneamente presentadas teniendo en cuenta la articulación entre la ley que instituyó la reforma de la Educación secundaria y la BNCC. Esa articulación, como se sabe, ya estaba presente, de cierta forma, en las propuestas iniciales de ambas, buscando la misma finalidad: la contribución de la escuela para la producción del trabajador y del consumidor flexible, teniendo en cuenta su adecuación a la actual etapa de producción intercapitalista neoliberal.

Tales manifestaciones crearon un caldo cultural relacionado tanto a uno como al otro documento, así como a la articulación entre ambos que se expresó por medio de adhesiones y críticas. En este último caso, se expresó también por defender de posibles formas de resistencia tanto a la aprobación de la Ley 13.415 como de la BNCC. Las críticas y resistencias no fueron, sin embargo, suficientes para impedir la aprobación de ambas, aunque en parte modificadas por el efecto de tales reacciones.

En los años más recientes, después de la homologación y publicación de la Ley N° 13.415/2017, así como de las Directivas Curriculares Nacionales tanto de la Educación secundaria como de la Formación profesional, se colocó como tema a ser debatido el proceso de implementación de la reforma entonces producida. Tal implementación ha sido acompañada por investigadores, destacándose, entre los que se destaca, al grupo de trabajo EMinvestigación que viene dedicándose a la obtención de datos referentes a ese proceso en varios estados brasileños. La expectativa de los investigadores que crearon el grupo era doble: por un lado realizar la actividad de obtención anteriormente referida, por otro, elaborar consideraciones de carácter teórico para producir análisis respecto de los elementos obtenidos que ofreciesen un panorama tan abarcativo como posible de los procesos de implementación de la reforma de la Educación secundaria en curso. Teniendo en cuenta la riqueza del material obtenido, el grupo EMinvestigación realizó, del 29/06 al 01/07/2021, el I Seminario Nacional sobre el tema, a fin de producir el debate sobre él. Los Anales del Seminario, publicados digitalmente bajo el título **La reforma neoliberal de la Educación secundaria: tiempos difíciles para la escuela pública** (Anales, 2021) contiene los resúmenes de esos estudios distribuidos en cuatro grupos de trabajo: Estado, Neoliberalismo y Educación secundaria; Reformas Curriculares y BNCC; Juventud, Cotidiano Escolar y Resistencias; Condiciones de Trabajo en la Educación.

La lectura de ese material puede ser considerada una acción importante a ser realizada por las escuelas, pues sirve de base para el debate sobre las posibilidades de realización de movimientos de resistencia a la reforma de la Educación secundaria defendida por la Ley Nº 13.415/2017.

Los textos del primer grupo pretendieron examinar temas amplios referentes a las relaciones entre el neoliberalismo y la propuesta de reforma de la Educación secundaria, así como a las relativas al papel del Estado, de organismos multilaterales y del empresariado en las negociaciones involucrando la definición de prioridades, modelos de formación y gestión a adoptar y valores a priorizar. Buscaron, también, las relaciones entre educación y trabajo, particularmente en lo que respecta a la formación del nuevo trabajador teniendo en cuenta los procesos de flexibilización del trabajo y del empleo. En ese sentido, retomaron, bajo la perspectiva de la implementación de la Ley Nº 13.415/2017, algunos de los temas abordados por los que habían realizado sus análisis en el calor del proceso de formulación de las versiones iniciales tanto de la Ley como de la BNCC.

El segundo grupo priorizó trabajos dedicados al examen de los principios que fundamentaron la reforma curricular, así como su estructura y sus efectos sobre la definición de los contenidos escolares a ser mantenidos o excluidos. Los textos abordaron también los currículos estadales derivados de la incorporación de los principios de la reforma y los impactos de esta en la definición de la formación de profesores para actuar en la Educación secundaria.

Los trabajos del tercer grupo tuvieron como referencia el examen de los efectos de la reforma del EM sobre las instituciones escolares y en su vida cotidiana, así como sobre los posibles impactos de la actuación de fundaciones privadas articuladas a la reforma en la constitución de los modos de ser joven en la sociedad contemporánea. Apuntaron también a los impactos de las modificaciones curriculares en la formación de las juventudes, las expectativas de estas en relación a la Educación secundaria y a la formación pretendida, así como la receptividad a la reforma, incluyendo posibles movimientos de resistencia a la misma.

El cuarto grupo centró sus atenciones en los efectos de la reforma sobre las relaciones de trabajo en la escuela como un todo y, más específicamente, en la gestión escolar. Se volvió, también, al examen de las influencias de la lógica empresarial y de las fundaciones privadas sobre los dos aspectos antes referidos. Se propone, también, el examen de las consecuencias de los ambientes virtuales e informatizados en la productividad, en la precarización y en la intensificación del trabajo docente y en las desigualdades de género.

Los textos disponibles, aunque bastante resumidos, permiten verificar que el análisis realizado por los autores es, en general, crítico en relación a los procesos de implementación de la reforma en curso, sugiriendo que, no obstante los temas presentados desde sus primeras versiones, así como a la BNCC, los organismos oficiales, ahora no solo a nivel federal, sino, también estatal, prosiguen en el intento de ponerlo en vigencia definitivamente como política de Estado, a pesar de las reacciones negativas a la implementación de la Ley por parte de movimientos y asociaciones de educadores. En verdad, varios de los relatos indican un proceso de profundización de los procedimientos considerados necesarios para esa efectivización, del cual participan activamente las secretarías de educación estadales, así como instituciones privadas y empresarias en articulación con estas, según varios de los textos muestran. Los resúmenes presentes en los cuatro grupos

de trabajo permitieron percibir tanto la adhesión como la resistencia a las propuestas de la Ley 37.415 a partir de las posturas adoptadas por diferentes secretarías de educación o por diferentes actores.

Al respecto cabe considerar en especial la colaboración de una de las entidades privadas involucradas con la reforma de la Educación secundaria, sea para promover la aprobación de la Ley Nº 13.415/2017, o principalmente para su implementación. Se trata de la empresa ICE – Instituto de Corresponsabilidad Educativa – que lanzó, desde la década pasada, una agresiva campaña incluyendo la oferta de asesoría a las secretarías de educación de varios Estados brasileños teniendo en cuenta una propuesta de gestión escolar de carácter empresarial dirigida a posibilitar la concepción de educación que orienta a la formación por competencia. El modelo de gestión propuesto, así como los instrumentos sugeridos para implementarlo (particularmente el PDCA) parecen extraídos de manuales de organización empresarial y de RRHH de empresas, teniendo por base obras de autores de esas áreas. Así, lo que se tiene es la aplicación, en una institución de enseñanza, de modelos de gestión que por la práctica y la repetición continua constituyen una estrategia de formación ideológica y de valores, sin parecerlo para los participantes.

El modelo da margen a la creación de varios instrumentos de operación y control que probablemente requerirán de todos los involucrados un inmenso y exhaustivo trabajo de registros de seguimiento de los alumnos lo que probablemente incidirá en la intensificación del trabajo docente, aunque mejor remunerado. Tal modelo de gestión busca la incorporación, por parte de las escuelas, de su propuesta de formación integral. Esta última se volvió parte substantiva de las propuestas de implementación de la Ley Nº 13.415/2017, así como otras, advenidas también de institutos privados, como, por ejemplo, el Instituto Unibanco en São Paulo, el Instituto Iungo de Santa Catarina y el Instituto Natura en Ceará.

La Secretaria de Educación del Estado de São Paulo fue una de las primeras en incorporar las propuestas del ICE en 2011, bajo el argumento de mejora en la calidad de la enseñanza pública. La efectivización de la propuesta de formación integral del ICE en la red de enseñanza paulista se dio a partir de 2012, por tanto, antes de que las discusiones sobre el PL 6840 fuesen realizadas en 2013. Se tiene noticia de que las acciones del ICE se extendieron a varios estados brasileños, como, por ejemplo, Ceará, en 2014.

Este artículo trata principalmente de las posibilidades de resistencias o adhesión relacionadas a la efectivización, en la práctica escolar, de las propuestas oficiales que se siguieron a la promulgación de la Ley nº 13.415/2017, sea en lo que respecta a la educación secundaria como un todo, o en lo referente al itinerario de Formación profesional, por las escuelas de las redes públicas oficiales y por las instituciones de la red federal de enseñanza, en particular, de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.

Considero que las posturas y actos de resistencia a la Ley Nº 13.415/2017 pueden ser ejercidos por personas o grupos en diferentes instancias de la sociedad civil (sindicatos, grupos de discusión, instituciones privadas, etc.) así como en las escuelas encargadas de ponerla en práctica. Di preferencia al examen del tema a partir de estas últimas exactamente por eso y, también, porque es en ellas que están concentrados los principales sujetos sociales a quien ella afecta: profesores, alumnos, técnicos, gestores. Son, por tanto, los que más de cerca ven y sufren los efectos de su implementación. Las acciones de resistencia que fuesen capaces de construir y

poner en práctica serán fundamentales para la reversión de la ley. Considero, también, que si no tuviesen apoyo de otros interesados en el mismo propósito (sindicatos, asociaciones de dirigentes y de docentes, instituciones de la sociedad civil) encontrarán muchas más dificultades y, probablemente, fracasos en sus luchas.

Se parte del supuesto de que lo expreso legalmente como una política educativa por parte del Estado no será necesariamente incorporado como tal, a pesar del control que tanto este como la sociedad civil puedan ejercer al respecto. Sin embargo, como es indicado en los trabajos presentados en el Seminario promovido por el EMinvestigación, anteriormente citado, tal resistencia no estuvo presente en diferentes estados frente a la propuesta de la Ley N° 13.415/2017 por parte de los involucrados en su implementación, aunque evidente en los comentarios y análisis de los autores.

Teniendo en cuenta que determinadas características de las instituciones de enseñanza se encuentran presentes tanto en escuelas de las redes públicas estatales como en las de la red federal, entendemos que algunas de las consideraciones presentadas en la secuencia se aplican a ambas redes en lo que respecta a las posibilidades de resistencia.

Sin embargo, hay que considerar, también las diferencias entre ellas, sea por el tipo de vinculación institucional al poder estatal, o por su principal foco de interés. Las escuelas de las redes públicas, responsables por ofrecer la educación básica se la cual la educación secundaria es parte, están subordinadas, en cada Estado, las Secretarías Estaduales de Educación, las cuales ejercen fuerte ascendencia sobre tales escuelas por el hecho de que ostentan poder económico que les permite definir, en el ámbito de las redes, el destino de los recursos financieros para la contratación de profesores, para la adquisición de material escolar, para el mantenimiento de la estructura física, etc.

La ascendencia, por otro lado, es ejercida sobre las escuelas también en lo que se refiere a los procedimientos de matrícula, a la organización de la enseñanza, a la adopción de la propuesta curricular y a los procedimientos de evaluación, etc. de modo que los gestores escolares tienen poco espacio de maniobra para promover cuestionamientos al respecto, por ejemplo, de la efectivización de la propuesta curricular. En ese aspecto, prestan particular atención a las Secretarías de Educación a la legislación de enseñanza y a su observancia por parte de directivos, técnicos, profesores y alumnos.

La red federal de enseñanza, a su vez, está constituida por la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, por dos Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFETs), por los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, por las Universidades Federales y por escuelas técnicas a ellas vinculadas y por el Colegio Pedro II, todas con *status* de autarquía. Esta condición les permite autonomía en relación a la gestión de varios aspectos de la vida institucional como el financiero, el administrativo y, para efecto de la discusión sobre adhesión o resistencia a la Ley N° 13.415/2017, autonomía pedagógica.

En lo que respecta a la oferta de los cursos técnicos integrados a la educación secundaria, destacado de la oferta de enseñanza técnica por parte de los Institutos Federales, que se pautan por la perspectiva gramsciana de formación omnilateral, las posibilidades de incorporación de la Ley N° 13.475/2017 y de la BNCC son prácticamente nulas, si el CONIF mantiene su propuesta de directivas inductoras para la oferta de tales cursos, promulgada en 2018 y si se observan las determinaciones

de la legislación que creo tales Institutos y si sus dirigentes máximos no se muestran demasiado legalistas.

No obstante, el gobierno central, vía MEC, tiene condiciones de interferir en las formas de actuación de las instituciones federales antes citadas por diferentes medios como, por ejemplo, en lo referente al destino de recursos financieros o en la indicación de sus máximos directivos, tales como la rectoría, aunque la institución tiene la prerrogativa de presentar lista triple para la elección del dirigente.

Un ejemplo reciente de tal tipo de interferencia se refiere a la oferta de cursos técnicos concomitantes de acuerdo con el Itinerario de Formación V de la Ley Nº 13.415/2017. Aunque se trate de una consulta del MEC a los Institutos Federales al respecto, lo que sugiere la posibilidad de rechazo, tal oferta está acompañada de la indicación de que tales cursos puedan ser remunerados con recursos del Fundeb. Como se sabe, las instituciones federales han sido penalizadas en términos de acceso a los fondos, creando dificultades para su mantenimiento. En esas circunstancias, la posibilidad de tal acceso por medio del Fundeb, supliendo en parte referidas dificultades, puede actuar como una forma de presión externa para la oferta de los referidos cursos, la cual se manifiesta bajo la forma de presión interna para que eso ocurra, implicando en posible sobrecarga para los docentes que son instados, por su régimen de trabajo, a dictar clases en diferentes cursos ofertados por la institución.

El reciente reordenamiento de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología propuesto en reunión del MEC realizada en agosto de 2021, rechazado por el CONIF, es otro ejemplo de ese proceso de interferencia del MEC, puesto que tal medida, sin agregar nuevos recursos, vacantes y cursos, abriría espacio para la creación de 10 nuevos Institutos por la subdivisión de los existentes en los diferentes estados de la federación.

Cabe resaltar que, a pesar de la reacción del CONIF a tal propuesta, Wiziack y Saldaña, en materia publicada en el periódico Folha de São Paulo, del 25/10/2021, llamaron la atención para la disposición del ministro Milton Ribeiro de enviar el proyecto de ley al legislativo con el objetivo de promover el referido reordenamiento no solo de tres de los Institutos Federales, sino también, de algunas Universidades Federales. De acuerdo con la noticia publicada serían afectados por la medida los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de Goiás (con la creación de 1 IF), de Paraná (2 IFs) y de São Paulo (2 Ifs), además de la incorporación del Instituto Benjamim Constant, de Rio de Janeiro, a la red de los Institutos Federales. Se teme que tal tipo de medida pueda implicar el nombramiento de los rectores de estos nuevos institutos por el ejecutivo sin oír a la comunidad interna, como ya ocurrió con Universidades Federales.

En caso de que eso se haga efectivo, se conserva formalmente la autonomía de cada nueva institución, pero esta sería muy influenciada por la acción de los rectores indicados. Como el país y observó en relación a otros organismos públicos, tales indicaciones, más que criterios técnico-científicos, obedecen a determinaciones de la presidencia de la república y sus motivaciones políticas. En el caso antes referido tales motivaciones, según el periódico citado, se referirían a la atención de las expectativas electorales de políticos vinculados a la presidencia más que a las de enseñanza e investigación por parte de las instituciones dedicadas a la educación técnica o universitaria. Así, los Institutos Federales, desde el punto de vista de su condición institucional, tienen, teóricamente, como autarquías, más espacios de libertad para manifestarse al respecto de la aceptación o resistencia a la Ley Nº

13.415/2017, ejerciendo, para eso, su autonomía. Pero esta puede ser manejada por el gobierno federal de forma directa, por lo menos en los nuevos institutos a ser creados.

En lo que respecta a la discusión a ser enfrentada en este artículo, cabe considerar, de inicio, que es esperado encontrar, en el ámbito de la práctica escolar, tanto adherentes como resistentes a la Reforma de la Educación secundaria por medio de la Ley N° 13.415/2017 y a la estructuración de su propuesta curricular por medio de la BNCC, como señalaron los textos del I Seminario Nacional del EMinvestigación.

Tales adhesiones o resistencias pueden ser espontáneas o provocadas. Las primeras resultan de evaluaciones, sentimientos, etc. desarrollados por gestores, técnicos, docentes y discentes en vista a la naturaleza de la reforma y a las demandas puestas por el proceso de implementación del estatuto y también a los resultados verificados, sin haber, necesariamente, estudios más profundos al respecto por parte de los involucrados. Las segundas resultan de acciones deliberadas promovidas por la gestión escolar y/o por parte de docentes que se mueven para evaluar y deliberar al respecto de las propuestas realizadas por la reforma, sus posibles consecuencias para la vida escolar y/o personal de ellos y de los demás involucrados, así como sobre los resultados observados. Exigen, por tanto, organización y propósito definidos, sea por personas (dirigentes, por ejemplo), por grupos (constituidos por profesores o técnicos, o ambos grupos en conjunto).

Se debe considerar, también, que la existencia de adhesión y/o posibilidades de reacción a la ley en pauta puede tanto fragilizar a ambas como fortalecer a una de ellas, o, incluso, establecer un clima de disputa interna dentro de las escuelas dependiendo de una serie de circunstancias y del peso que estas ejercerán en el proceso.

Entre tales circunstancias puede ser enumerado, por ejemplo, el acceso de los docentes, técnicos y gestores de la escuela, así como de los familiares de los alumnos, a la literatura producida, a las investigaciones y a los debates sobre la Ley N° 13.415/2017 y sobre la BNCC, que suscitan, dependiendo de la lectura realizada y de las discusiones producidas al respecto de ella, inclusive en el interior de las propias escuelas, tanto el debate como la adhesión o la resistencia, a depender del grado de libertad que estas tengan para producir tal debate, así como de las presiones que sobre ellas podrán ser ejercidas por organismos superiores a los establecimientos escolares (por ejemplo, el MEC y las Secretarías de Educación, en el caso de las escuelas de las redes públicas y el MEC, en el caso de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología).

Cuanto más los profesionales que trabajen en el interior tanto de las escuelas de las redes públicas estatales como en los Institutos Federales hayan tenido o vayan a tener acceso a los instrumentos antes indicados, más calificado será el debate, pues está basado en análisis fundamentados y no en directivas externas o meras opiniones y tanto más fundamentadas las decisiones. Esto es particularmente importante en el caso de las resistencias, para que estas no sean tenidas solo y simplemente como rechazo injustificado de lo propuesto, sino como resultado de un proceso de maduración de la evaluación al respecto de lo propuesto y de los resultados obtenidos.

Se colocan en pauta, también, otras tres circunstancias. La primera se refiere a la participación de los jóvenes discentes en la discusión, pues, al final, ellos no solo

constituyen la razón de ser de la propia educación secundaria sino que también el debate es, en sí, un proceso educativo. La intensa participación que tuvo en el debate sobre la MP 746/2016 y las ocupaciones de las escuelas que realizaron en la época son muestras del peso político de su actuación y de la contribución de estas para su formación.

La segunda circunstancia se refiere a la disponibilidad tanto de las gestiones externas a las unidades escolares, como de las internas a ellas, de promover tal debate, así como la capacidad y disposición del cuerpo técnico y docente, así como del cuerpo discente de esas mismas unidades, de hacer valer su derecho al debate sobre algo que interfiere directamente, por un lado, en su hacer y en su ser profesional y, por otro, en el carácter educativo de tal acción.

La tercera circunstancia se refiere al hecho de que, tanto docentes como técnicos, gestores y alumnos no son solo eso, sino también, sujetos sociales que, de una forma u otra, actúan en el medio en que viven. Por tanto, no participarán del debate solo en su condición de miembros de la unidad escolar, sino como sujetos sociales en el sentido más amplio, trayendo a tal debate las posibilidades y tensiones que su medio social los obliga a vivir.

Tales sujetos sociales cultivarán, legítimamente, la expectativa de que la escuela, de alguna forma, contribuirá a superar esas posibilidades y tensiones, lo que necesita ser considerado con cuidado, pues la escuela, no tiene, por sí sola, poderes para tal tipo de interferencia, aunque esa expectativa pueda referirse, por ejemplo, a las oportunidades educativas y/o profesionales futuras de los alumnos, para lo cual, de alguna forma, tanto la Ley N° 13.415/2017 como la BNCC apuntan con sus discursos respecto a las ganancias que los jóvenes pueden obtener si una y otra fuesen adoptadas por los sistemas de enseñanza, discursos a los cuales pueden ser contrapuestos otros, anclados en perspectivas teóricas muy diversas de aquellas en que se apoyan las dos propuestas anteriores.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta, también, la situación específica de los docentes a quien corresponde una de las principales cargas entre las que las reformas educativas plantean, es decir, la introducción de cambios de carácter curricular, dado que varias de ellas afectan directamente su trabajo, como ya fue posible observar en la implementación de reformas educativas anteriores en el país o hasta en la lectura de las formas de gestión del trabajo docente propuestas por el ICE con la finalidad de volverlos más productivos y, también, competitivos entre sí.

Por eso mismo, profesores y profesoras tienden, muchas veces, a reaccionar negativamente a las reformas, no necesariamente por lo que estas proponen, sino también, y no en pequeña medida, porque no fueron llamados a opinar sobre cambios que afectan su trabajo profesional y, muchas veces, su vida personal. Lo hacen, también, y con razón, cuando los caminos necesarios para la realización de las reformas implican aumento de la explotación de su trabajo sin que lo acompañe compensaciones financieras y/o funcionales, especialmente cuando la escuela se propone colocar en campo una reforma sin proveer las condiciones objetivas necesarias para su implementación, lo que, en la sociedad brasileña, es muy común y, en caso presente, más aún, dada la forma como el gobierno federal ha tratado la educación en el país en sus diferentes niveles y modalidades, especialmente durante la gestión Bolsonaro. Ese es un factor importante que considerar si el objetivo fuera el de analizar críticamente la educación secundaria propuesto por la reforma y, con base en tal crítica, construir resistencias para su implementación.

Un ejemplo de eso resalta, tanto en la Ley N° 13.415/2017 como en la BNCC que la subsidia: ambas llaman la atención sobre la importancia del protagonismo del alumno, así como al privilegio de la investigación como abordaje metodológico teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias, fundamento de ambas propuestas. Viabilizar tales indicaciones implicaría, para ser efectivamente realizadas, que las escuelas dispusiesen de equipos de informática y de laboratorios en número y en estado adecuados, de bibliotecas actualizadas, que los grupos de alumnos fuesen pequeños, que los profesores enseñen en solo una escuela y fuesen adecuadamente remunerados, que los edificios fuesen adecuados, etc. Pocas de esas condiciones objetivas, existentes en los países tomados como referencia para justificar y defender la reforma de la educación básica en Brasil se encuentran en gran parte de las escuelas brasileñas, especialmente las localizadas en las periferias de los grandes centros urbanos, en las grutas amazónicas o en el agreste nordestino.

En función de lo expuesto me parece que, en especial en las escuelas de Educación secundaria de las redes públicas estaduais de enseñanza, podrán ocurrir tres tipos de posturas relativamente a la implementación de la Ley N° 13.415/2017.

La primera se refiere a la aceptación de la misma por opción, o sea, por la adhesión no crítica o hasta entusiasta, sea por parte de la comunidad en que la escuela está instalada, o por parte de profesores existentes. En este caso, las posibilidades de resistencia serán pequeñas o inexistentes dependiendo de la propia postura adoptada en relación a la reforma. Tal vez surjan dudas relativamente a la provisión de las condiciones necesarias para que se produzca de acuerdo con lo previsto, sin que, sin embargo, sean de tal magnitud que impidan su viabilidad.

La segunda, y probablemente la más común, se refiere a la obligatoriedad determinada por las Secretarías de Educación de que la reforma sea instituida. Cuando eso ocurre y, sin embargo, las posibilidades de implementación de la Ley N° 13.415/2017 son precarias, tal circunstancia podrá provocar resistencias ostensivas para su ejecución, especialmente si esta se muestra contraria a las condiciones objetivas de trabajo y remuneración de los profesores. Pero puede ocurrir, también, algo observado en la implementación de reformas en momentos anteriores: el silencio en relación a las condiciones adversas y la adopción de prácticas individuales o colectivas que, sin afrontar directamente lo propuesto, dejan de implementarlo, conformando prácticas anteriores, lo que significa otra forma de resistencia, de carácter más espontáneo y difuso, que no siempre es entendida como tal.

Tanto la primera como la segunda forma de resistencia referidas anteriormente me parecen poco adecuadas, ya que su motivación se refiere, predominantemente, al carácter reactivo de cuestionar las consecuencias adversas de la reforma para la práctica escolar. A pesar de que esa postura tiene sentido para los profesionales involucrados, no opera necesariamente sobre los fundamentos de lo que la reforma propone. En ese sentido no se constituye en resistencia a los objetivos y propósitos de la reforma, expresados por medio de la Ley N° 13.415/2017, o a quien o a que esta sirve. O sea, no se trata de resistencia de carácter teórico-político a la ley, sino solo de las incomodidades relativas a procesos operativos inmediatos provenientes de su implementación.

Esto no significa que las formas de resistencia que se acaban de cuestionar sean irrelevantes, ya que pueden servir como detonante para las preguntas más fundamentadas y que van al meollo del tema. Significa, solo, que la resistencia a la

reforma no puede limitarse a esa circunstancia, para ser efectiva desde el punto de vista de su negación como política educativa.

Sin embargo, la resistencia individual o colectiva de carácter silencioso puede asumir sentido deliberado y efectivamente cuestionador de los objetivos y de la reforma si los(as) docentes, como cuerpo articulado de trabajadores de la educación, asumen, como ciudadanos, lo que les es por derecho, o sea, promover el cuestionamiento de la ley por medio de la **desobediencia civil**, un concepto del campo de Derecho, en los términos propuestos tanto por Thoreau (2016), como por Arendt (1999).

En el ensayo sobre el concepto publicado originalmente en 1849, Thoreau expresa la desobediencia civil de forma *individual*, como manifestación de su consciencia, única forma que disponía para oponerse a una ley que consideraba injusta pues lo obligaba a pagar impuestos que servirían para costear al gobierno americano en su guerra con México y en sus acciones favorables a la esclavitud. Se contraponen, así, a la sumisión del ciudadano al Estado, al cuestionamiento moral de ese mismo Estado cuando este se sustenta en leyes cuestionables en cuanto a sus objetivos.

Arendt (2008), por su parte, la entiende como resultado de la acción *colectiva*, pero con base en los mismos supuestos defendidos por Thoreau, o sea, la convicción de que, si no hay quién las cuestione, las leyes no serán objeto de cambio, aunque su permanencia y su sentido sean socialmente negativos, o, hasta, en la circunstancia en que, a pesar de los cuestionamientos y de las dudas en cuanto a su contribución para la atención a los derechos de los ciudadanos, el gobierno adopta medidas para mantenerla.

Tanto uno como otro autor, así como otros que trabajan sobre el mismo tema en el campo del derecho entienden la desobediencia civil como acción de carácter no violento que inspiró movimientos activistas como los desarrollados por Ghandi, en la India, en sus luchas contra la dominación británica, o por Martin Luther King, en sus batallas contra el preconcepto racial en los Estados Unidos.

## CONSIDERACIONES FINALES

En el caso de la posición de los educadores brasileños en relación a la reforma de la Educación secundaria la justificación para que la desobediencia civil se mantenga y gane más vigor sería la denuncia y el rechazo de la Ley N° 13.415/2017 que, bajo el pretexto de contribuir para la inclusión social y laboral de jóvenes, principalmente de los sectores populares, promueve, al contrario, la sujeción de estos a los excesos del capital bajo la forma social de trabajadores flexibles por enfocarse en la formación de los jóvenes, no en el dominio de los conocimientos históricamente producidos pelo trabajo humano que, en lo que respecta a Gramsci, contribuiría para su autonomía intelectual y moral, pero en partes segmentadas, pragmáticas y aplicables de esos mismos saberes teniendo en cuenta el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales que los volverán más fácilmente explotables por ese mismo capital.

Se trata, por tanto, de una **legislación injusta** contra la cual caben, en defensa de esa parte de la población, de modo especial, pero también, de la moralidad social,

en sentido amplio, el desarrollo de acciones político-sociales de desobediencia civil, orientadas por doble objetivo, siendo el primero, la eliminación de la Ley N° 13.415/2017, y el segundo, la subversión de la propuesta de formación por competencia, así como luchar por el retorno, como objetivo político-pedagógico, de la propuesta de **formación integrada**, formulada por Gramsci en su discusión sobre la escuela unitaria. En esta el foco se asienta no sobre la concepción de trabajo de carácter neoliberal capitalista en curso, sino que se guía por su concepción ontológica, que lo vuelve **efectivamente** trabajo como principio educativo y no solo discursivamente, como se presenta en las Directivas Curriculares Nacionales para la Educación secundaria y para la Formación profesional provenientes de la Ley N° 13.415/2017. Se trata, por tanto, de desobediencia civil que, al mismo tiempo, que niega la legislación injusta, contribuye, si se lleva hasta el final, para la efectiva formación humana, por medio del acceso de los jóvenes al conocimiento significativo en las más diferentes áreas.

Asumir tal postura significará, por tanto, la valorización de ese saber, que se condensa y se desarrolla continuamente y que se presenta bajo la forma de los contenidos escolares, cuya enseñanza es responsabilidad de la escuela, los cuales pueden propiciar, si se trabaja en la perspectiva antes señalada, la aprehensión de la realidad como totalidad y, por esa forma, contribuir para que los jóvenes que cursan la educación secundaria desarrollen una visión de mundo y de trabajo más elaborada que contribuya, no a la competición meritocrática desenfrenada, como la que subyace a la formación por competencia, sino para la participación en acciones que apunten a la perspectiva de una sociedad que promueva más igualdad y capacidad de elaborar críticamente los elementos configuradores del trabajo bajo el capital como vivimos hoy en el país.

Se debe considerar que la resistencia colectiva a la reforma, por parte de los que actúan en la escuela, o fuera de ella, implica algún tipo de organización y estructura, además del establecimiento de relaciones de intercambio con movimientos ya existentes, tales como los de asociaciones o sindicatos de profesores o de dirigentes de escuelas, o, hasta, de movimientos sociales más amplios que se preocupan con el tema de las políticas educativas puestas en práctica en el país. O sea, la resistencia efectiva difícilmente es de carácter solo individual, aunque pueda iniciarse por esa forma. Las cuestiones aisladas tienden a ser rápidamente engullidas por la estructura de las secretarías de educación y sus autores fácilmente sancionados, hasta para servir de ejemplo y desalentar la continuación de las acciones de resistencia.

Además, como ya señalé en el texto anterior (FERRETTI, 2019), reforzado ahora por las formulaciones de Arendt, las resistencias a la Ley N° 13.415/2017, posibles en el ámbito de la escuela, no pueden quedar restrictas a ella o, en el plan más amplio, a la educación como práctica social. Es necesario que se articulen, en un contexto tan adverso como el vivido por el país en este momento, con movimientos sociales más amplios, como sugirió Harvey, respecto de un tema mucho más compleja, pues ya se dirige al cuestionamiento del propio capitalismo:

un movimiento político puede comenzar en cualquier lugar (en los procesos de trabajo, en torno de concepciones mentales, en relación con la naturaleza, en las relaciones sociales, en la concepción de tecnologías y formas de organización revolucionarias, en la vida diaria

o en los intentos de reformar las estructuras institucionales y administrativas, incluyendo la reconfiguración del poder del Estado). El truco es mantener el movimiento político moviéndose de una esfera de actividad a la otra, de manera que se refuerzan mutuamente. (HARVEY, 2011, p. 185).

## REFERÊNCIAS

ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO: tempos difíceis para a escola pública. Faculdade de Educação. Unicamp, 2021 [www.seminarionacionalempesquisa.com](http://www.seminarionacionalempesquisa.com)

ARENDDT, Hannah. Desobediência Civil. In: **Crises da República**, 2<sup>o</sup> ed., São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERRETTI, Celso João. Limites e contribuições da educação para a formação de trabalhadores. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis: UFMA, v. 26, n. 4, p. 60-72, out.-dez., 2019.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

THOREAU, Henry David. **Desobediência Civil**. São Paulo: Edipro, 2016.

WIZIACK, Julio; SALDAÑA, Paulo. MEC prepara projeto para criar cinco universidades em redutos do Centrão. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25/10/2021, Cotidiano, p. B1.