

*As Novas Tendências Mundiais e
as Mudanças Curriculares na
Educação Secundária Latino-Americana
na Década de 90*

CECÍLIA BRASLAVSKY

Série **EDUCAÇÃO**

Volume 8

2ª edição

Cadernos **UNESCO BRASIL**



**As Novas Tendências Mundiais e as
Mudanças Curriculares na Educação
Secundária Latino-Americana
na Década de 90**



Edições UNESCO Brasil

Título Original

“Las Nuevas Tendencias Mundiales y los Cambios Curriculares en la Educación Secundaria Latinoamericana en la Década de los 90”

A autora é responsável pela escolha e apresentação dos fatos contidos nesta publicação e pelas opiniões aqui expressas, que não são, necessariamente, as da UNESCO e não comprometem a Organização. As designações empregadas e a apresentação do material não implicam expressão de qualquer opinião, por parte da UNESCO, no que se refere ao *status* legal de algum país, território, cidade ou área, ou de suas autoridades, mesmo assim no que diz respeito à delimitação de suas fronteiras ou de seus limites.

Cadernos UNESCO BRASIL

As Novas Tendências Mundiais e as Mudanças Curriculares na Educação Secundária Latino-Americana na Década de 90

CECILIA BRASLAVSKY*

- * O presente trabalho foi elaborado por solicitação da Oficina Internacional de Educação (OIE), da UNESCO, com sede em Genebra. Foi apresentado e discutido em um seminário sobre "O currículo da educação secundária na América Latina: a visão dos especialistas", que teve lugar na sede de Buenos Aires do Instituto Internacional de Planejamento Educativo (IIPE), da UNESCO, nos dias 2 e 3 de setembro de 1999, e busca recuperar informações e comentários propostos durante o mesmo por participantes da América do Sul: Argentina, Chile, Uruguai e Brasil.

Edições UNESCO Brasil

Cadernos UNESCO Brasil

Série Educação

Volume 8

Conselho Editorial

Jorge Werthein

Maria Dulce Almeida Borges

Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Maria Dulce Almeida Borges

Célio da Cunha

Lúcia Maria Golçalves Resende

Marilza Machado Gomes Regattiere

Tradução: José Fonseca Ferreira Neto

Revisão Técnica: Cândido Alberto Gomes

Revisão e Diagramação: DPE Studio

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Capa: Edson Fogaça

© Unesco 2001

Braslavsky, Cecilia

As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90 / Cecilia Braslavsky. – Brasília : UNESCO, 2001.

80 p. – (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 8).

ISBN: 85-87853-35-X

1. Educação Secundária—América Latina I. UNESCO III. Título IV. Série.

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (55 61) 321-3525

Fax: (55 61) 322-4261

SUMÁRIO

Apresentação	07
Abstract	09
Introdução	11
1. As grandes tendências do desenvolvimento contemporâneo e a América Latina	15
1.1. Um mundo de trabalho heterogêneo, decrescente e aceleradamente variável	16
1.2. A intensificação das desigualdades sociais	17
1.3. Uma diversidade mais reconhecida	19
1.4. As buscas do aprofundamento democrático: melhor representação e maior protagonismo	21
2. Os desafios da construção curricular para uma educação dos jovens na América Latina	23
3. O novo sentido da educação secundária: formar competências e identidades	28
4. Em busca de um novo tipo de prescrição curricular para o momento atual	30
4.1. O desafio de combinar riqueza e flexibilidade	30
4.2. Das estruturas curriculares fragmentadas e homogêneas a outras mais unificadas e heterogêneas	32
4.3. O currículo diante da necessidade de renovação pedagógica	36
5. Novas propostas dos currículos contemporâneos para a educação secundária na América Latina	38
5.1. A tensão entre novos e velhos conteúdos	38
5.2. A questão das línguas	40
5.3. Aprender a empreender: os projetos de investigação e intervenção comunitária e os empreendimentos produtivos	42
5.4. As transformações da educação secundária e a condição adolescente e juvenil	43

6. Algumas conseqüências da adoção de uma nova concepção curricular para a educação secundária	47
6.1. Os desafios da mudança de perfil dos professores	47
6.2. A organização dos colégios secundários diante dos novos materiais curriculares	51
6.3. Aspectos institucionais da gestão da mudança curricular	53
6.4. Os processos de transformação curricular e a avaliação	55
7. A cooperação internacional para a promoção curricular na América Latina e a OIE	57
7.1. Promover a pesquisa e o acompanhamento dos processos e produtos para a inovação curricular	58
7.2. Facilitar a cooperação horizontal	61
7.3. Promover o intercâmbio de alternativas para encarar desafios comuns	62
7.4. Incorporar a complexidade na formação e capacitação dos protagonistas dos processos de inovação curricular da educação secundária	66
8. Bibliografia citada	71
9. Anexo	79

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem o propósito de iniciar um diálogo e um processo de cooperação internacional a respeito das novas tendências mundiais e das mudanças curriculares da educação secundária latino-americana na década de 90. Para isso se organiza em sete partes precedidas de uma introdução. Essa introdução situa brevemente a questão no contexto das reformas educativas latino-americanas e das características institucionais dos países da região. Em seguida, a primeira parte recupera algumas das principais tendências de mudança que têm lugar no mundo e plantea os novos desafios que dela derivam para a formação dos adolescentes e dos jovens. A segunda parte formula algumas considerações a respeito das características que se tenta dar aos novos materiais curriculares para atender a esses desafios no contexto latino-americano. A terceira aponta brevemente alguns elementos centrais que trariam um novo sentido para a educação secundária, em particular a formação em competências e o desenvolvimento das identidades. A quarta parte propõe reflexões a respeito das características dos materiais curriculares dos anos 90. A quinta antecipa algumas reflexões a respeito do impacto dos processos de mudança curricular na sua etapa atual e aponta tensões que se manifestam nas novas propostas curriculares, tais como a continuidade e a inovação nas disciplinas e nos conteúdos do currículo, o ensino de outras línguas, a adoção de formas curriculares alternativas e a vinculação com as culturas juvenis. A sexta parte apresenta algumas preocupações que já se notam nos países nos quais os processos de mudança curricular estão mais avançados, fundamentalmente aquelas referentes ao componente institucional da mudança. Finalmente, a sétima parte incorpora precisões e ampliações originadas no diálogo entre especialistas e sugestões para o intercâmbio e a cooperação entre países latino-americanos e equipes e instituições de outras regiões do mundo, em particular por intermédio da OIE/UNESCO.

ABSTRACT

Braslavsky analyses high school education in Latin America in the context of contemporary trends and changes. The work aims to develop an initial analysis of the curricular processes and its products for high school education in the region. It indicates the common aspects of the contemporary curricular development that specially affects South American countries by taking national documents as its privileged sources.

The intention of this study is to contribute to the enrichment of dialogues and debate about the present situation in relation to the curricular changes in the world. The purpose is to strengthen the shared learning ability and to improve the impact of proposed changes in high-school-level education.

INTRODUÇÃO

A década de 90 na América foi particularmente criativa em termos de produção de reformas e inovações educativas. A reforma e as inovações vão pouco a pouco se instalando como uma necessidade, um discurso e uma prática em todos e em cada um dos níveis e modalidades dos sistemas educativos, mesmo que a um ritmo e por iniciativas diferentes.

Este movimento começa a envolver a educação secundária, isto é, as partes dos sistemas educativos concebidas até o final do século XIX como não-obrigatórias e como preparatórias para a universidade ou para o ingresso no mundo do trabalho (Mueller *et al.*, 1992). Essas etapas se situam já desde há algumas décadas como continuação de uma educação primária de mais de cinco anos de duração e em processo de transformação e extensão (Braslavsky, 1995).

Antes desta década, atribuía-se, à situação de cada nível ou ciclo na estrutura de estudos e à situação dos cortes entre um e outro, uma importância crucial. Atualmente, ao contrário, parece que as preocupações principais estão trasladando-se a outros temas. Elas estão deixando de ser a busca da identidade de cada um dos velhos níveis do sistema educacional, incluindo o secundário, e o momento em que se introduzem os cortes entre um e outro, para passar a ser a definição de uma oferta educativa de doze anos de duração, organizada sem trânsitos bruscos entre suas diferentes etapas, dedicada a garantir a educação básica de toda a população.

Conseqüentemente, pode-se afirmar que, cada vez mais, tende-se a assumir que o mais relevante é evitar que os alunos e alunas tenham de atravessar com cortes abruptos os modelos institucionais criados para diferentes classes e setores sociais e com distintas finalidades; e que a oferta de educação geral básica de doze anos para todos se possa organizar em ciclos de diferentes durações, de acordo com as condições socioeconômicas, com as tradições e, inclusive, com as preferências das comunidades educativas.

Tende-se a assumir também que uma determinada situação dos cortes pode ser melhor ou pior segundo cada contexto, e que não se

pode defini-la com homogeneidade para todos os países, nem mesmo dentro de um mesmo país. A diversidade de estruturas, antes considerada uma heresia contra a eqüidade, passa a ser concebida como uma alternativa para a obtenção de uma maior pertinência organizativa para atender a populações diversas, ou seja, como uma eventual ferramenta de diferenciação positiva para construir maior eqüidade.

Mas, para tanto, o requisito é que, curricularmente, não se promovam formas educativas que, no marco dessas diferenças organizativas, contribuam para consolidar as desigualdades de origem dos estudantes.

No contexto da perda de relevância das questões estruturais, é necessário encontrar outro critério para falar da educação secundária que não seja a referência a um velho nível na velha estrutura dos sistemas educacionais. Neste texto, esse critério será o da educação para os adolescentes e jovens, dos doze aos dezoito anos de idade.

Razões institucionais vinculadas ao protagonismo do estado nacional na organização e na prestação da educação secundária levaram a Argentina a ser o primeiro país da América Latina que tentou encarar uma política de melhoramento da educação secundária, já em meados da década de 80. A transferência dos estabelecimentos educativos da nação para as províncias interrompeu a consolidação dessa política. Entretanto, ficaram estabelecidos alguns problemas e reflexões que se iriam retomando em algumas províncias no final dos anos oitenta e começo dos anos noventa e, em nível nacional, em 1995.

Em um segundo momento se incorporaram outros países ao movimento pelo melhoramento da qualidade da educação secundária, em particular o Chile e o Uruguai.

Atualmente, a maior parte dos países da América Latina já começa a colocar na agenda a questão da transformação da educação secundária. Brasil, Peru e Bolívia, entre outros, começaram a formulação de programas de melhoramento e de expansão da educação secundária, que se encontram em diferentes momentos da sua elaboração.

Mas além dos momentos e das estratégias que cada país se coloca para avançar na expansão e na transformação da educação

secundária, em todos eles a questão da renovação curricular ocupa um lugar destacado que se resolve com cada vez maior intervenção e interação dos distintos níveis institucionais do governo: o nacional, o provincial e, inclusive, o municipal.

Com efeito, nos grandes países federativos a transformação curricular vai-se desenvolvendo em distintos planos simultaneamente: o nacional, o de cada província ou estado e o das instituições inscritas em seus âmbitos locais, enquanto que nos países unitários o plano departamental não tem o mesmo dinamismo e as mudanças se dão na articulação e interpenetração entre as políticas nacionais e as inovações institucionais. Nesta nova dinâmica, não é tão claro como há algumas décadas, em que escala se define a responsabilidade pelos conteúdos da educação, enquanto eixo de sustentação do currículo escolar.

Historicamente, assumiu-se que a responsabilidade pela definição dos principais conteúdos era do estado nacional. O currículo, enquanto contrato cujo eixo são os conteúdos de ensino, devia ser o centro do projeto educativo nacional. A forte expansão, a descentralização e a redistribuição de responsabilidades orçamentárias nos sistemas educativos da América Latina puseram em questão essa atribuição. Atualmente, em alguns países a responsabilidade principal pela definição do currículo é do estado nacional mas, em outros, ela é dos estados provinciais. Esta diferença se traduz na condição jurídica que adquirem os marcos curriculares de caráter nacional em cada país.

Além da escala política que formalmente tem uma maior responsabilidade na definição curricular, nessa produção curricular se evidenciam crescentemente algumas tendências compartilhadas.

A existência de tendências compartilhadas na produção curricular de países muito diferentes pode, inclusive, induzir a suposição de que, em algum lugar de dentro ou de fora da região, se elaboram propostas idênticas para serem desenvolvidas em contextos distintos. Mas, na realidade, parece que atualmente a busca de soluções para os problemas da educação na América Latina tem muito de construção compartilhada e de procura de referências nos mesmos espaços externos, principalmente nos países europeus.

Os materiais curriculares chilenos tomaram, por exemplo, alguns elementos das propostas argentinas que, por sua vez, se nutri-

ram daqueles em alguns aspectos; enquanto no Brasil procura-se recuperar aspectos de ambas as experiências e combiná-las com idéias e inovações próprias. Na Bolívia, circulam definições baseadas nas da Argentina e assim por diante. Em todos os casos identifica-se bibliografia espanhola e francesa e – em menor medida – norte-americana, portuguesa e de outros países externos à região.

O presente documento propõe-se a desenvolver uma primeira análise dos processos e dos produtos curriculares para a educação secundária da América Latina, a partir da identificação das tendências comuns do desenvolvimento curricular contemporâneo que afetam toda a região, tomando como fonte privilegiada os documentos de ordem nacional e dando ênfase aos países da América do Sul. Seu propósito é contribuir para o enriquecimento do diálogo e do debate sobre a situação e as mudanças curriculares no mundo, com a finalidade de fortalecer a capacidade de aprendizagem compartilhada e de melhoramento do impacto das mudanças propostas.

1. AS GRANDES TENDÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO CONTEMPORÂNEO E A AMÉRICA LATINA

Os mais proeminentes analistas das tendências das sociedades contemporâneas coincidem em que o Século XX foi curto e terminou em 1989 (Hobsbawm, 1995). A partir dessa data os processos de todas as latitudes foram articulando-se e interpenetrando-se de maneira ainda mais decidida que em períodos anteriores. Os processos de mundialização e de globalização que começaram com o próprio início da modernidade no século XV estão alcançando uma profundidade e uma extensão até há pouco tempo impensáveis. De um modo ou de outro, certas tendências de desenvolvimento econômico, social e cultural atravessam, hoje, todos os continentes e afetam todos os povos, condicionando inclusive o leque de respostas e de alternativas possíveis para satisfazer a todas as necessidades humanas e, em particular, as educativas.

Tal é o avanço desses processos que muitos autores se perguntam se já não estamos assistindo à necessidade da reflexão a respeito da conveniência ou mesmo da emergência de uma espécie de sistema educativo mundial (Adick, 1995), com algumas variantes de tipo nacional e uma maior diversidade de alternativas de ordem institucional no interior de cada nação.

Um bom ponto de partida para a discussão dessa hipótese consiste em resenhar quais são realmente essas tendências de desenvolvimento econômico, social e cultural que atingem o mundo e a América Latina, para identificar quais são os desafios que a educação secundária enfrenta em relação a elas e que respostas se estão dando aos mesmos. A comparação dessas respostas permitirá avançar uma reflexão coletiva sobre se é possível ou não sustentar que – ao menos na região – se está avançando nas tendências que poderiam resultar em componentes de um sistema educativo transnacional de alcance regional ou ao menos sub-regional e, inclusive, na configuração regional de partes de um sistema educativo mundial.

1.1. Um mundo de trabalho heterogêneo, decrescente e aceleradamente variável

Em todo o mundo se estão produzindo pelo menos cinco processos econômicos que também estão presentes na América Latina. O primeiro é a diminuição do volume de trabalho disponível e inclusive necessário para a satisfação das necessidades básicas da sociedade. Isso implica a possibilidade de que os jovens que hoje estão se formando tenham uma crescente demora no seu ingresso no mercado de trabalho e atravessem períodos de desocupação ou subocupação. O segundo é um crescimento de trabalhos disponíveis no setor de serviços em relação ao setor agropecuário e ao setor industrial. O terceiro é o crescimento do trabalho informal em relação ao formal. O quarto consiste em mudanças cada vez mais rápidas dos perfis das ocupações, em particular no que se refere a habilidades (*skills*) específicas. O quinto, na modificação das escalas nas quais se realiza e se resolve o destino laboral das pessoas. O último dos processos tem como um dos seus eixos a transnacionalização do mercado de trabalho. Isso significa, entre outros aspectos, que tanto o capital como as empresas e os trabalhadores têm a possibilidade de mover-se de um país a outro de modo a aplicar melhor os requerimentos e as disponibilidades de suas mútuas capacidades e oportunidades.

Estes processos econômicos colocam diferentes desafios para a educação secundária. A diminuição do volume de trabalho disponível levanta as questões do adiamento do ingresso no mercado de trabalho e da extensão da escolaridade obrigatória, incluindo já a educação secundária. Nos termos do tema deste documento, isso significa que o currículo da educação secundária passará a ser o currículo para um período de escolarização obrigatória de adolescentes e jovens que não terão muitas alternativas para a permanência no sistema educativo. Por outra parte, a velocidade das mudanças dos perfis ocupacionais reforça cada vez mais a velha demanda pedagógica de ensinar a aprender, transformando-a em um imperativo socioeconômico e pessoal. Ao mesmo tempo, a perda de capacidade de criação de trabalhos das economias agrícola e industrial leva a repensar a formação para o trabalho e a demandar sua forte associação com os serviços e com as atividades de colarinho bran-

co, dentro mesmo das produções agroindustriais. O crescimento do setor não formal em relação ao setor formal da economia induz a assumir que é altamente conveniente que todos os jovens aprendam a empreender, além de familiarizar-se com uma série de conhecimentos-chaves da cultura. Por último a mundialização e a transnacionalização da economia colocam a necessidade de que a educação de diferentes países tenha alguns padrões em comum, para evitar que a população de alguns países fique totalmente à margem de certas áreas de produção e de desenvolvimento.

Em conjunto, as novas tendências da economia impõem a questão das finalidades da educação secundária. Parte de suas modalidades estava orientada para a formação profissionalizante, no marco de opções que se definiam aos doze e mais tardiamente aos quinze anos. Atualmente, é necessário que se reveja a forma pela qual a educação secundária deve se articular à economia. É possível e desejável que a educação secundária aceite a formação para o mercado de trabalho quando este parece não ter espaço para incorporar todos os jovens que egresses dela? Na última década foi ganhando força a posição segundo a qual a educação secundária não deveria assumir como desafio próprio a formação para o mercado de trabalho e, sim, a formação para o trabalho. É provável que se tenha de ser ainda mais audaz e considerar, inclusive, que a educação – toda ela – deva formar, para a multiatividade (Gorz, 1998): trabalho produtivo, criação cultural, vida social harmônica, vida familiar, etc.; e qual a alternância entre períodos de predomínio de um ou outro tipo de atividade ao longo de uma mesma vida.

1.2. A intensificação das desigualdades sociais

Por outra parte, uma das características mais complexas e de conseqüências menos previsíveis derivadas das novas modalidades de desenvolvimento econômico é a intensificação das desigualdades sociais preexistentes e a emergência de outras novas. De acordo com diferentes autores, nas sociedades contemporâneas, o ponto de partida seria cada vez mais relevante como determinante dos destinos das pessoas (Fitoussi e Rosanvallon, 1997; Altimir, 1997; Minujin, 1999). A mobilidade seria muito fraca e as diferenças na possibili-

dade de acumulação de capital educativo por parte das crianças e jovens determinariam que as desigualdades nos destinos seriam ainda muito maiores que as desigualdades nos pontos de partida. Nessas condições seria muito complexo tornar realidade o desafio de associar o crescimento econômico com a democracia. A violência cotidiana cresceria permanentemente, assumindo formas similares às de uma guerrilha permanente, mas sem uma finalidade de reforma ou revolução social (Rifkin, 1996).

Ainda que seja difícil pensar que este tipo de situação possa ser enfrentado por meio de decisões exclusivamente educativas (Braslavsky, 1999), neste contexto parece particularmente relevante observar duas questões. A primeira seria elaborar estruturas curriculares e processos educativos que, ao menos, tentem oferecer oportunidades equivalentes de formação ao conjunto de jovens e de adolescentes, independentemente de sua origem e que desafiem permanentemente a suposição de determinismo estrutural irreversível dos destinos educativos, mesmo sabendo que as conquistas que se alcançarão terão limitações inevitáveis. Isto se pode conseguir tentando que em todos os caminhos possíveis haja, por um lado, um peso razoável de formação de caráter geral com componentes humanísticos e tecnológicos básicos e, por outro, de formação contextualizada. A elaboração de propostas pedagógicas fundadas em experiências de formação com fortes componentes situacionais e de resolução de problemas tem raízes históricas nos processos de construção das disciplinas escolares, mas tem sido repetidamente uma alternativa sem sucesso. Segundo a interpretação de alguns autores (Goodson, 1995; Dussel e Pineau, 1995), os esforços para construir uma educação secundária mais contextualizada não prosperaram porque sua vitória teria significado a perda do valor do acesso e da permanência na educação secundária como dispositivo de diferenciação entre as elites e os trabalhadores. Os recentes avanços científicos e tecnológicos iriam pouco a pouco transformando as ocupações de tal modo que os trabalhos manuais tenderiam a desaparecer como opção de vida, substituídos por soluções robotizadas.

Nesse contexto, a combinação de uma sólida formação geral com componentes humanísticos, científicos e tecnológicos e de caráter contextualizado constituiria a única alternativa possível para que todos os adolescentes e jovens possam ter acesso aos tipos de

trabalho que subsistirão, cujo desempenho requer saber, fazer e pensar ao mesmo tempo. Essa combinação também facilitaria aos adolescentes e jovens aprender a pensar melhor e fazer melhor. Com efeito, haveria no mundo crescentes evidências empíricas de que a combinação desses dois tipos de aprendizagem reforça a qualidade de cada um deles e permite procurar novas soluções para problemas sociais, econômicos e dos sistemas políticos que ainda não as têm (Moura Castro, 1984 e Araujo e Oliveira, 1994).

A segunda questão seria fortalecer a formação de virtudes que levem os jovens a valorizar a convivência harmoniosa e a paz e a recusar sociedades polarizadas. Em outros termos, seria fundamental que os jovens compreendessem que uma distribuição desigual e arbitrária das oportunidades de acesso aos bens sociais, em especial à educação e ao trabalho, significa um risco à sobrevivência de todos.

1.3. Uma diversidade mais reconhecida

Historicamente os sistemas educativos foram concebidos para “transferir a cultura das gerações adultas às gerações mais jovens”, mais intensamente no caso da educação secundária que no caso da educação primária. Esta posição continha cinco propostas atualmente discutíveis. A primeira é que as gerações mais jovens não possuem uma cultura própria e, conseqüentemente, não oferecem nenhum tipo de resistência ao aprendizado de conteúdos e à assunção de pautas culturais dos adultos. A segunda é que a cultura adulta é homogênea. A terceira é que as culturas dos jovens também são homogêneas. A quarta é que a cultura adulta e, como parte dela, as características da produção e das estruturas dos conhecimentos são estáveis através do tempo. A quinta é que os sistemas educativos e as escolas constituem o principal sistema especializado na transmissão de informação.

Nos últimos anos passou-se a admitir a heterogeneidade cultural latino-americana e a reconhecer as culturas historicamente subordinadas, em particular as culturas nativas (Calderón e Dos Santos, 1998; Martín-Barbero, 1998). Neste sentido, nota-se em muitos países a demanda de atenção a essa diversidade também nos pro-

cessos de mudança da educação secundária, surgindo temas tais como a possibilidade de ensino de línguas nativas como parte do currículo da educação secundária.

Nota-se também no mundo inteiro e, como parte deste movimento, também na América Latina, um crescente processo de emergência e de fortalecimento das culturas juvenis por meio de formas de produção e de consumo que têm lugar em circuitos diferentes dos escolares (Semán e Vila, 1999). Algumas reflexões e investigações sugerem que a falta de adequação do modelo da escola secundária às características dos novos grupos e setores sociais que a freqüentam e a falta de consideração da existência de necessidades e de demandas próprias dos jovens são fatores relevantes na hora de interpretar as razões da desistência e do baixo rendimento de aprendizagem dos jovens e adolescentes e jovens (Finkielkraut, 1987; Obiols e outros, 1994).

Isto significa que, para que os jovens compareçam, permaneçam e aprendam nos colégios, devem encontrar neles oportunidades de desenvolvimento em condição de protagonistas, por intermédio de práticas bem variadas que lhes permitam fazer das escolas espaços de vida juvenil. Por outro lado, essa juventude não é um conglomerado homogêneo e, sim, um conjunto de grupos de pessoas com interesses, necessidades e conhecimentos diferentes, convergentes em alguns momentos e divergentes em outros, com relação aos adultos e entre si (Braslavsky, 1987; Touraine, 1988). Por último, sua cultura não é uma alternativa perfeita e não pode ser o único ponto de referência da educação secundária.

Por outra parte, a educação secundária surgiu em uma etapa na qual os conhecimentos estruturavam-se em disciplinas acadêmicas que se consideravam fortemente separadas entre si, e com uma perspectiva de permanência considerável através do tempo. Com a emergência de um novo sistema científico-tecnológico-produtivo (Lesourne, 1993) também se desfazem e refazem permanentemente os limites entre as disciplinas acadêmicas e se produzem fortes articulações internas que, no entanto, têm curta duração. Nesse contexto, grandes campos disciplinares estruturados durante a segunda metade do século XX ficaram fora da educação secundária e campos disciplinares de duvidosa vigência continuam fazendo parte dela. Por isso é necessário pensar sobre o que deve conter o currículo, se

conceitos e dados que obsolescem, se procedimentos férteis para continuar aprendendo durante toda a vida ou se uma combinação de ambos, estruturada de acordo com um princípio organizador externo a eles.

Por último, a revolução das comunicações abriu espaço a novos sistemas especializados na transmissão e no acesso à informação e ainda a valores e pautas culturais que são muito mais eficazes para cumprir essas funções do que os sistemas educativos e os colégios (Harasim e outros, 1995; Pallof e Pratt, 1999). Como consequência, é imprescindível que os colégios se questionem sobre os riscos e as oportunidades que a existência desses novos sistemas especializados oferece, especialmente pela emergência do conceito da conectividade das inteligências (De Keckhove, 1997). Essa revolução das comunicações também permite detectar mais claramente o impacto local das tendências regionais e mundiais.

1.4. As buscas do aprofundamento democrático: melhor representação e maior protagonismo

Amplios setores sociais estão procurando na América Latina alternativas para transformar o modo de fazer política, entendendo como tal todas as definições e ações vinculadas à esfera pública. Estas buscas associam-se à crise de representação e legitimidade das formas peculiares da política na região, às mudanças nas formas de inserção econômica, ao incremento da exclusão social e às reestruturações do mundo das comunicações. De seu conjunto emergiu o modelo de “sociedade de mercado”, no qual tudo é comercializável e se desenvolvem energicamente estratégias individualistas refratárias a compromissos coletivos (Lechner, 1999)

A emergência do modelo da “sociedade de mercado” articula-se a um desencanto. Há algumas décadas, na América Latina associava-se a democracia exclusivamente às formas institucionais do liberalismo democrático ou do estado do bem-estar e ao seu redistributivismo paternalista. Nesse contexto, os desafios que se projetavam para a educação dos jovens consistia em formar eleitores, representantes e funcionários de um estado de direito. As possibilidades de superar o desencanto associam-se atualmente à amplia-

ção do conceito de democracia ou à sua transformação em outro que seja potente para reativar a disponibilidade de reconstruir esses compromissos coletivos a partir das práticas sociais. De fato, pouco a pouco as ambições a respeito das contribuições da educação secundária para a democracia foram ampliando-se. O próprio conceito da democracia incorporou, como seu núcleo principal, a defesa e a promoção dos direitos humanos, conseqüentemente as formas de vida que significaram uma realização e um aprendizado desses novos compromissos coletivos. A mudança no conceito de democracia associa-se também à experiência da violência física dos anos setenta e oitenta e com o desejo de não repeti-la, assim como à vivência da extrema desigualdade social e às suas conseqüências em termos de desintegração familiar e insegurança pessoal.

Desde essa ampliação conceitual, de forte penetração em numerosos países da região, novos temas foram adquirindo um lugar cada vez mais importante na agenda e também como desafios para a educação secundária. Alguns deles são o ensino dos direitos humanos de um ponto de vista conceitual e vivencial, o respeito às diferenças e a integração dos jovens com necessidades educativas especiais aos estabelecimentos de educação comum.

Os próprios jovens parecem estar sob uma tensão entre aquele aparente desencanto da política e um protagonismo associativo social, cultural e religioso que reúnem um maior número e uma maior variedade de instituições e de pessoas e que os distanciam da suposta acusação de apatia por parte daqueles adultos que só concebem como formas legítimas de participação política aquelas visíveis a um olhar acostumado com as próprias formas do sistema partidário.

As possibilidades de que estas novas formas de protagonismo se institucionalizem em espaços adequados para a promoção solidária e compartilhada de uma melhor qualidade de vida dependem também, significativamente, de que os jovens adquiram, durante sua formação, capacidades e valores orientados para a vida em comum, que requerem mais tempo de escolarização que o disponível na velha educação primária e de outros conteúdos e concepções pedagógicas, além daqueles próprios da educação secundária tradicional.

2. OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO DOS JOVENS NA AMÉRICA LATINA

Sistematizando os aspectos que surgem da apresentação das tendências de mudança na América Latina e no mundo, pode-se afirmar que os currículos para a educação secundária começaram a sentir a necessidade de reformas para atender a fortes demandas de incorporação de mais jovens à educação, do melhoramento da qualidade e também da eficiência da oferta orientada à satisfação das necessidades educativas dos jovens, oferecendo uma combinação de orientações para produzir tanto uma maior flexibilização e orientação estrutural, como mudanças nos conteúdos e nas metodologias de ensino e aprendizado.

Em alguns países, em particular no Chile e na Argentina, já participavam da educação secundária em 1995 mais de 70% dos jovens (UNESCO, 1998). Em outros, a porcentagem de jovens que se estão incorporando acelera-se rapidamente. Em quase todos os países, a velocidade de expansão deste nível do sistema educativo é muito maior que a velocidade de expansão da educação primária. Por outro lado, os jovens que agora têm acesso à “educação secundária” provêm de setores sociais diferentes. Muitos deles são membros de famílias que pela primeira vez têm contato com a educação secundária, não possuem livros ou outros materiais impressos em suas casas e nem acesso às novas tecnologias da comunicação e da informação.

Em muitos países da América Latina, os adultos e os jovens sentem – mesmo que não compreendam muito bem o porquê – que o currículo da educação secundária é profundamente inadequado. A intensificação das desigualdades sociais e a vivência da inadequação curricular convergem na vida cotidiana dos estabelecimentos educativos, alimentando situações de violência, de apatia ou de cumplicidade demagógica entre os alunos e alunas e os professores e professoras também desarmados diante da novidade e da envergadura dos desafios para os quais não foram formados. Além

disso, estas situações adquirem certas peculiaridades quando os professores têm uma idade muito próxima à dos estudantes ou, pelo contrário, muito distante.

Tradicionalmente, na América Latina não havia um currículo para a educação secundária. O que atualmente chamamos de “materiais curriculares”, característicos da educação secundária latino-americana, foram os planos e os programas.

No começo dos anos 90, pouco a pouco se tomou consciência da conveniência de produzir outro tipo de materiais curriculares e começaram os já mencionados processos de transformação curricular. Como resultado desse processo, já em vários países da América Latina, em particular no Chile, Argentina, Uruguai e Brasil, pode-se contar com novas propostas curriculares que assumem distintas formas, denominações e estatuto jurídico.

No Chile, elaboraram-se os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos (República do Chile, Ministério da Educação, 1998a). Essas propostas foram aprovadas como lei da nação. Naquele país, o sistema educacional está privatizado e municipalizado. Ainda que constituam uma lei da nação, lá os objetivos fundamentais e conteúdos mínimos não são obrigatórios. No entanto, a necessidade de assumir um compromisso com a orientação educativa compartilhada induziu 95% dos estabelecimentos educativos a aderir a eles. Esses materiais não foram suficientemente orientadores para os técnicos ministeriais e para numerosos professores. Como consequência, posteriormente elaboraram-se programas de estudo que constituem “planos de rota” com opções, atividades, bibliografia e uma série de apoios aos professores (República do Chile, Ministério da Educação, 1998b).

Na Argentina, o Conselho Federal da Cultura e Educação, integrado pelos ministros das vinte e quatro províncias do país e presidido pelo ministro nacional, elaborou os conteúdos básicos comuns, graduado por ciclos (República da Argentina, Ministério da Cultura e da Educação, 1997). Esses conteúdos devem pautar-se obrigatoriamente nos Desenhos Curriculares Provinciais e podem ser reorganizados para melhorar seu ensino.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação, integrado por especialistas e não pelos secretários de educação dos estados, aprovou Parâmetros Curriculares (Brasil, Ministério da Educação e do

Desporto, 1998a e 1999) que reconhecem a existência de quatro níveis de especificação, mas dirigem-se diretamente às instituições educativas e aos professores para que os utilizem voluntariamente na elaboração da dimensão curricular de seus projetos institucionais. No Uruguai, pequeno país centralizado de aproximadamente três milhões de habitantes, elaboraram-se planos e programas, de progressivo cumprimento obrigatório (República Oriental do Uruguai, Administração Nacional de Administração Pública, 1999).

Os processos de elaboração dos novos materiais curriculares diferem dos processos de elaboração dos tradicionais planos e programas. Os planos e programas eram elaborados, desde as origens da educação secundária até a década de 50, exclusivamente por uma comissão de professores experientes nas distintas disciplinas, em um contexto de práticas pedagógicas no qual a atualização permanente não estava incorporada como uma rotina. A inércia em relação a essa metodologia de promoção de mudança curricular acarretava o risco de sustentar uma organização institucional e uma seleção de campos e de metodologias de ensino legitimadas, de não permitir atender as eventuais necessidades pela incorporação de conteúdos provenientes de disciplinas ou campos de novos conhecimentos e do melhoramento da qualidade da educação.

Como reação a essa modalidade de construção curricular que intensificava a fragmentação dos colégios secundários em disciplinas estanques (Hargreaves, 1982), recorreu-se, nas décadas de 50 e 60, a pedagogos, técnicos e funcionários especializados no desenho institucional dos estabelecimentos e do sistema educativo. A inércia em relação a essa metodologia de promoção da mudança curricular acarretava o risco de indefinição das necessidades, possibilidades e limitações da atualização disciplinar e metodológica, já que, em certas ocasiões, esses perfis profissionais se encontram distanciados dos processos de criação de novos conhecimentos nos diferentes campos acadêmicos e da produção econômica e cultural.

Diante dessas situações, na década de 90 tentou-se reconhecer a existência de dois grupos diferentes de pessoas que devem intervir no processo de construção curricular. De um lado, os atores ou protagonistas e, de outro, os interlocutores externos.

Os processos recentes de construção curricular de nível nacional procuraram avançar as propostas de construção curricular que

incorporaram os professores como atores protagonistas, mas não exclusivos, da mudança tanto do currículo enquanto norma quanto do currículo em ação. Mas, ao mesmo tempo, assumiu-se que os professores requerem o diálogo com outros não-professores para recuperar suas melhores práticas com horizontes mais amplos. Assumiu-se também que esses não-professores não podem ser apenas pedagogos e técnicos especializados em currículo ou em questões afins. Recorreu-se também a equipes de cientistas e de acadêmicos que legitimaram as propostas de mudança sob o ponto de vista da sua atualidade epistemológica e científica.

Cada vez mais se admite que a “atualização” acadêmica não é um critério suficiente para legitimar as mudanças curriculares, porque os conteúdos acadêmicos se desatualizam rapidamente e também porque a atualização dos conteúdos não é o único critério válido para promover uma mudança curricular. Procuram-se critérios mais próximos à pertinência e à fertilidade para formar competências. Por isso se recorre, em alguns casos e de forma mais parcial, a alguns grupos que, anteriormente, tenham sido denominados interlocutores ou referentes: o empresariado, as organizações não-governamentais, dirigentes políticos, artistas e profissionais dos meios de comunicação, para dialogar mais amplamente sobre as demandas da educação secundária. Este foi o caso, por exemplo, na reestruturação da educação técnico-profissional no México ou da educação geral no Rio de Janeiro.

Esta busca de diálogos com interlocutores externos ao próprio sistema educativo e ao mundo acadêmico nos processos de mudança curricular encontram metodologias de trabalho mais apropriadas para a estruturação das ofertas que devem substituir as velhas escolas técnicas, onde se avança no agrupamento de uma grande quantidade de profissões para compor menos especialidades, que correspondam a amplas famílias profissionais e que garantam perfis profissionais mais flexíveis, sem tanta rigidez estrutural como no passado. Ainda não se encontraram formas satisfatórias de incorporar os pais e os próprios jovens ao processo de construção curricular.

Além do estatuto jurídico, do grau de prescrição e da quantidade e variedade de atores e de interlocutores que se incorporaram aos processos de elaboração dos novos materiais curriculares para a educação secundária na América Latina, todos eles propõem mu-

danças para facilitar a elaboração de uma educação para jovens mais flexível, sem tanta rigidez estrutural como no passado, e para atualizar os conteúdos de ensino e as metodologias pedagógicas. Para isso, todos eles começam por assumir a necessidade de formar as competências dos jovens e não de transmitir informação. As conquistas nessa direção são significativas se forem comparadas as novas estruturas curriculares com os antigos planos e programas, mas são insuficientes se se toma como perspectiva a formação dos jovens que saibam aprender, conviver e empreender nas condições do século XXI.

3. O NOVO SENTIDO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: FORMAR COMPETÊNCIAS E IDENTIDADES

Em linhas gerais, existe uma tendência a propor que o ponto de partida para os processos de construção curricular na América Latina deva ser o desafio de formar competências (República Argentina, Ministério da Cultura e Educação, 1997; República do Chile, Ministério da Educação, 1998a; e Brasil, Ministério da Educação, 1999).

No entanto, não existe suficiente consenso nem experiência na definição de um conceito de competências ou em sua tradução operativa. Como consequência, parece importante revisar permanentemente a noção de "competência". Nos materiais de vários países se define uma competência de um modo amplo, conceituando-a como um saber fazer com conhecimento e consciência a respeito do impacto desse fazer (Braslavsky, 1993). Outra maneira de expressar essa mesma noção de competência é o procedimento internalizado e em permanente processo de revisão e aperfeiçoamento que permite resolver um problema material ou espiritual, prático ou simbólico, arcando com as consequências.

A partir dessas definições, uma competência teria de ter sempre uma dupla referência: a uma dimensão das capacidades das pessoas e aos âmbitos de referência e intervenção de quem está sendo formado.

Assim, as escolas para adolescentes e jovens formariam ao mesmo tempo suas capacidades cognitivas, afetivas e éticas, interativas e práticas. Em termos mais simples, tratar-se-ia de ensinar ao mesmo tempo a saber e a aprender, a ser, a conviver e a empreender.

Por outro lado, essas mesmas escolas facilitariam a contextualização dessas capacidades em espaços nos quais – mesmo quando essas dimensões estivessem sempre inter-relacionadas – predominassem aspectos sociais, naturais, tecnológicos ou simbólicos.

O princípio pedagógico que está por trás da opção pelas competências como ponto de partida e de chegada do currículo é o de que as próprias competências podem se formar com conteúdos, metodologias e modelos institucionais diferentes, ainda que dentro de um espectro com certas características.

A adoção desse princípio pedagógico facilitaria também o desenvolvimento simultâneo das diferentes dimensões da identidade dos jovens e adolescentes, ainda que não garantidamente. Com efeito, se o que se busca é a equidade no desenvolvimento das competências e não a uniformidade na aquisição de conteúdos, os adolescentes e jovens deveriam ter mais oportunidades para desenvolver, nos colégios, também aqueles aspectos de sua personalidade que os diferenciam. A assunção de currículos orientados para a formação de competências poderia permitir-lhes, por exemplo, selecionar conteúdos e, ainda, atividades que lhes permitissem aprofundar algumas capacidades ou conhecer melhor certos temas de seu interesse.

A oferta educativa deveria continuar garantindo a transmissão da cultura adulta às gerações mais jovens, mas em outro diálogo com as culturas juvenis e sem as pretensões de que continuaria sendo possível ensinar tudo a cada um ou padronizar tantos milhões de pessoas em quatro ou cinco perfis formativos, correspondentes às modalidades convencionais da educação secundária.

4. EM BUSCA DE UM NOVO TIPO DE PRESCRIÇÃO CURRICULAR PARA O MOMENTO ATUAL

Os planos e programas para a educação secundária latino-americana não facilitavam a organização das experiências educativas, ou seja, do currículo em ação, para a formação de competências e das múltiplas dimensões das identidades dos jovens. Durante várias décadas, pensou-se que isso poderia ter como causa exclusivamente seu conteúdo. Atualmente, adquiriu-se a consciência de que isso se deve também ao seu formato. Aqueles planos e programas tinham uma estrutura que os dotava de certa pobreza e rigidez. Referiam-se somente a alguns dos aspectos que tinham incidência na qualidade dos aprendizados das respectivas instituições e o faziam por uma lógica prescritível inflexível. Geralmente só determinavam o que havia que ensinar e o faziam de maneira taxativa.

4.1. O desafio de combinar riqueza e flexibilidade

Na realidade tudo leva a pensar que atualmente é necessário elaborar marcos curriculares diferentes: flexíveis mas, ao mesmo tempo, ricos.

Entende-se por um marco curricular rico aquele que pode orientar os protagonistas do fazer educativo cotidiano a respeito de uma grande variedade de aspectos que têm incidência na qualidade do aprendizado dos alunos das diferentes instituições. Um marco curricular rico não se refere exclusivamente ao que ensinar, mas também ao para quê, por quê, quando, onde e quem.

Entende-se por marco curricular flexível aquele que admite variantes de acordo com as características de cada uma das diferentes instituições.

A partir do reconhecimento dos novos desafios que a educação secundária deve enfrentar, na América Latina existiria certo consenso a respeito da suposição de que os novos materiais curriculares deveriam tender a oferecer mais orientações do que prescrições rígidas, deixando transparentes os critérios que levam a oferecer essas orientações e não outras, dando parâmetros de referência e oferecendo também alternativas para utilizar esses critérios com esses parâmetros por meio de exemplos. Por último, deveriam reconhecer explicitamente o direito e as capacidades que têm as diferentes instituições para encontrar alternativas melhores que aquelas que o próprio currículo oferece como exemplo.

O exercício do direito das instituições educativas de estruturar, levar a cabo e avaliar seu próprio currículo no marco de seu contrato como instituição pública com a sociedade, ou seja, dos critérios e parâmetros compartilhados, pode permitir contar também com iniciativas para melhorar os marcos curriculares nacionais.

As características dos marcos curriculares que se estão produzindo são heterogêneas. Em alguns casos são mais ricos e em outros menos. Em alguns mais e em outros menos flexíveis. Nos grandes países federativos, os novos marcos curriculares tendem à flexibilidade. As províncias ou estados – mesmo os que têm dimensão de país e são muito heterogêneos – e os países unitários tendem a ser menos flexíveis. Muitos currículos provinciais para o terceiro ciclo da Educação Geral Básica da Argentina, por exemplo, determinam as matérias ou espaços curriculares de caráter obrigatório que os alunos devem cursar e a distribuição do tempo entre elas de forma precisa.

Por outro lado, alguns materiais curriculares desenvolvem amplamente critérios para alguns aspectos, indicadores e parâmetros para outros e soluções ou respostas para terceiros. Por exemplo, em certos países, alguns documentos curriculares propõem estruturas curriculares base – ou seja, exercícios de organização e de distribuição dos conteúdos ao longo do tempo – sem levar em conta os critérios adotados para propô-las. Isto dificulta a avaliação do porquê de essa estrutura ser boa, má ou regular. Quando isto acontece, é muito difícil sustentar debates racionais sobre as propostas entre

quem não participou da elaboração dos documentos ou remover as resistências que suscitam todo o processo de mudança.

4.2. Das estruturas curriculares fragmentadas e homogêneas a outras mais unificadas e heterogêneas

Os antigos planos de estudo eram uma estrutura curricular homogênea integrada por dois componentes: as matérias ou disciplinas e as cargas horárias vigentes, consignadas como cargas semanais de distribuição idêntica em todas as semanas ao longo de um ano letivo.

Ao optar pela procura de maior flexibilidade, os novos currículos tendem a substituir o conceito de matéria por outro – o caso argentino utiliza-se nos documentos do conceito de “espaço curricular” (Conselho Federal de Cultura e Educação, 1998) – ou a incluir outros componentes como parte da estrutura curricular e a orientar de outro modo o uso do tempo.

• A convivência das áreas, as disciplinas e as oficinas

As novas propostas curriculares tendem a concordar na definição de dois problemas. O primeiro é que não é possível que os estudantes que possuem entre 13 e 18 anos sejam submetidos a uma estrutura fragmentada e competitiva de 12 a 14 “estímulos” semanais. O segundo é que as exigências de aprender a aprender, aprender a viver juntos, a conhecer e a empreender não podem se resolver se todos esses estímulos têm a forma de propostas estruturadas em torno de conteúdos conceituais que podem ser repetidos do professor ao aluno sem passar por experiências de aprendizagem que envolvam os alunos de outra forma que não seja essa repetição.

Em praticamente todos os países existiria a intenção de gerar marcos de referência, políticas e estratégias de melhoramento da qualidade e da expansão do ensino secundário prescrevendo uma menor quantidade de “estímulos” simultâneos, tentando diminuir os a oito ou a dez, segundo os países e províncias. Para avançar nessa

direção recorre-se a três estratégias. A primeira é organizar os estímulos por áreas – que no caso do Chile adquirem a denominação de setores e subsetores – e não por matérias. A segunda consiste em manter as matérias mas incorporar o critério de opcionalidade entre matérias que integram um mesmo campo do conhecimento, por exemplo no caso do polimodal (anos 10, 11 e 12) da Argentina.

Nos novos planos e programas aprovados para o ciclo básico comum do Uruguai em 1996 e em várias províncias argentinas, dispõe-se a substituir as disciplinas por áreas, especialmente na etapa equivalente ao que em muitos países europeus se identifica como “educação secundária inferior” (sétimo, oitavo e nono). As áreas seriam “disciplinas escolares” construídas a partir de uma seleção de conteúdos provenientes de um conjunto de disciplinas acadêmicas que utilizam procedimentos afins para criar conhecimentos, em particular no caso das ciências sociais de um lado e as ciências naturais de outro.

Em outros casos predomina o ceticismo a respeito da possibilidade de construir “disciplinas escolares” que não tenham uma sólida tradição acadêmica. Argumenta-se que as disciplinas escolares normalmente respondem a disciplinas acadêmicas que têm uma larga tradição e que permitem aprender um “léxico, uma gramática e uma sintaxe” específicos. Em outros termos, argumenta-se que uma disciplina é uma forma de organizar a leitura da realidade por intermédio de um conjunto de conceitos e de relações específicas, que vão se modificando por meio de uma lógica interna. Aprender bem uma disciplina é aprender bem uma linguagem, com profundidade e rigor.

Conseqüentemente, diante da necessidade de diminuir a quantidade de questões com as quais se confronta cada estudante e a quantidade de alunos por professor, é preferível introduzir opções entre as disciplinas a construir disciplinas escolares, denominadas áreas sem tradição nenhuma. Para o Polimodal da Argentina, por exemplo, prescreveu-se que as instituições ou os alunos devem optar por três entre cinco disciplinas das ciências sociais ou duas entre quatro das ciências naturais, segundo a modalidade na qual decidam cursar seus décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos.

A existência de opções entre as disciplinas afins facilitaria para que todos os estudantes pudessem, por um lado, aprender os procedimentos próprios de uma área e, por outro, acessar uma lingua-

gem para a interpretação do mundo com rigor e profundidade. O aprendizado por áreas na educação secundária não o permitiria. Pelo contrário, transformá-la-ia em uma educação muito parecida com a primária.

O tipo e a quantidade de disciplinas que deveriam estruturar a formação de competências dos adolescentes e jovens deveriam depender, para os partidários de sua manutenção com opções, de questões tais como: os interesses dos jovens, as características da zona de influência dos estabelecimentos em termos econômicos, políticos e sociais e a disponibilidade de recursos e conhecimentos entre as equipes de professores de cada estabelecimento educativo.

Com o propósito de garantir que os estudantes aprendam a empreender nos novos marcos curriculares, tende-se a propor que uma parte dos “estímulos” não se organize de acordo com os conteúdos conceituais sob a forma de “matéria” e, sim, por áreas ou de acordo com produtos ou metas a conquistar ou com o tipo de atividades formativas a desenvolver.

É assim que em diversos documentos curriculares começam a encontrar-se orientações referentes à organização, por exemplo, de projetos, oficinas e empreendimentos, o que constitui uma forte inovação em relação aos antigos planos e programas.

Em síntese, parece que na procura de flexibilização tendem a coexistir dois modelos de construção curricular. Um mais próximo ao modelo francês, com vias paralelas, porém mais flexíveis, como no caso do Chile e, outro, mais próximo ao anglo-saxão, com um núcleo curricular comum. Mas, em ambos os casos, o caminho é aberto, ao menos nas normas, à introdução de opções.

Essa introdução induz a incluir critérios de acordo com os quais os estabelecimentos e/ou os alunos possam escolher entre as opções de disciplinas que são propostas. No Chile e na Argentina (baseado no do Chile) denominou-se esse novo componente das estruturas curriculares “regras de composição”.

O funcionamento e a organização das opções nos estabelecimentos ou pelos alunos requer, além da fixação de critérios bem claros e ponderados nos materiais curriculares, fortes consensos nas comunidades educativas e uma consistente capacidade profissional instalada nos colégios, para orientar os alunos e conseguir que es-

colham as opções por seu valor formativo e não por sua suposta facilidade, tradição ou – pelo contrário – novidade. Por isso, como consequência do tipo de estrutura curricular desejado, tende-se a introduzir intensamente as funções de orientação e tutoria como algo mais complexo e diferente dos antigos departamentos de orientação vocacional (Krichesky e outros, 1999).

No entanto, a introdução de opções nas normas fica condicionada à escassa disponibilidade de tempo escolar e à rigidez estabelecida. Na Argentina, por exemplo, estão presentes em nível nacional, mas normalmente desaparecem nos currículos provinciais para as escolas estatais, principalmente por um grande déficit na disponibilidade de tempo para o trabalho escolar.

- **Do tempo escasso e redistribuído ao extenso e liberado**

Um dos problemas de muitos materiais curriculares da América Latina é a prescrição de conteúdos e de metodologias de ensino sem considerar de forma realista de quanto se dispõe para organizar verdadeiras experiências formativas. O problema se agrava pela tendência a tomar como referência para as construções curriculares latino-americanas os planos e programas europeus, sem considerar as diferenças de horas disponíveis para os estudantes. De fato, segundo os dados da OECD (1998), na Holanda, por exemplo, ao finalizar os primeiros nove anos de escolarização (sem contar o nível inicial) as crianças teriam aproximadamente 9.700 horas de aula. Na França, 8.400 e, na Alemanha, por volta de 7.080. Já no México, essa cifra alcançaria os 6.600 e, nas escolas públicas argentinas, 6.580.

Atualmente alguns países estão estudando e até estabelecendo o incremento da carga horária disponível para os estudantes dos colégios secundários (por exemplo, no Chile e no Uruguai). Por outra parte, alguns dos novos materiais curriculares propõem, como novidade, definições e exercícios que facilitam a tomada de decisões para o uso do tempo escolar a partir da fixação de parâmetros por ciclo (por exemplo, último da educação geral básica ou secundária inferior de um lado e secundária superior de outro), por ano e por espaço curricular, e da definição de um conjunto de horas de livre disposição institucional para facilitar que os planos respondam às necessidades e às possibilidades de cada instituição.

Por último, em alguns países ou províncias, se estão propondo prescrições curriculares do tempo disponível que permitam às instituições ensaiar novas formas de organizá-lo e utilizá-lo no ano letivo. O horário mosaico uniforme e prefixado semanalmente dificulta a superação da fragmentação da vida escolar. Como conseqüência, em vários países e províncias os novos materiais curriculares oferecem uma carga horária total por ciclo (anos 6, 7 e 8 de um lado e anos 9, 10 e 11 de outro) ou outra alternativa similar, mas habilitam o seu uso mais flexível, por exemplo, por meio de uma organização semestral de alguns espaços curriculares, do uso de tempos concentrados para algumas experiências formativas, tais como as oficinas e acampamentos, ou da concentração do tempo disponível para certas disciplinas em apenas um ou dois anos.

4.3. O currículo diante da necessidade de renovação pedagógica

Os desafios traçados impõem a necessidade de transformar radicalmente as metodologias de ensino e de aprendizagem, intensamente apegadas a tradições repetitivas e verbalistas. A aceitação da conveniência de adotar marcos ricos e flexíveis conduz à busca de formas alternativas de promoção das metodologias de ensino e aprendizagem que substituam aquelas utilizadas no passado, distanciando-se de tendências normativas e prescritivas nos processos de trabalho nas aulas.

As posições normativas e prescritivas assumem como uma necessidade a consagração de teorias pedagógicas como políticas de Estado. Atualmente, alguns materiais curriculares e algumas estratégias para sua implementação se baseiam em teorias contemporâneas hegemônicas, em particular no "construtivismo". No entanto, a maior parte dos materiais curriculares postula que a atenção à diversidade implica também a liberdade para criar e adotar as metodologias mais apropriadas para cada situação e grupo de alunos.

Mas, na realidade, muitos dos problemas detectados nas metodologias de ensino e de aprendizagem na educação secundária se cristalizam ou podem ser superados de acordo com disposições que, aparentemente, não se referem às metodologias de ensino

e de aprendizagem. De fato, as disposições a respeito da quantidade e do tipo de espaços curriculares que os alunos devem ter por ano, condicionam, por exemplo, a possibilidade de organizar processos ativos e participativos que facilitem a formação de competências para o empreendimento e para a ação.

Como consequência, em alguns países tenta-se fazer com que os materiais curriculares, mais que prescrever extensamente, façam uma previsão dos componentes que facilitem aos alunos a utilização de diferentes estratégias de aprendizagem, inclusive o desenvolvimento de projetos de investigação e de intervenção nas comunidades (a partir das ciências sociais, por exemplo). Em outros termos, esses currículos tentam promover a transformação pedagógica desde a transformação da arquitetura curricular e da habilitação de uma nova engenharia de cada estabelecimento educativo, partindo desse novo desenho curricular e não de uma mudança de retórica.

5. NOVAS PROPOSTAS DOS CURRÍCULOS CONTEMPORÂNEOS PARA A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NA AMÉRICA LATINA

Além das tendências a introduzir mudanças nas estruturas curriculares para a educação secundária, vale a pena reparar em quatro grupos de inovações que tendem a se repetir em todos os países e na maior parte das províncias ou estados. A primeira refere-se aos conteúdos de ensino, a segunda, ao ensino de línguas, a terceira, às finalidades e características dos “espaços” curriculares para “aprender a empreender”, e a quarta, às formas que assume a abertura à cultura juvenil.

5.1. A tensão entre novos e velhos conteúdos

Além das decisões que, em cada caso, são tomadas a respeito da dúvida entre organizar os novos currículos da educação secundária por áreas ou por disciplinas, também tende a ser revisado o leque de disciplinas de referência e, também, de disciplinas que diretamente se incorporam aos currículos e à orientação dos conteúdos e das metodologias que se priorizam.

Em vários países estão adquirindo presença, ao menos como fontes acadêmicas para a construção de disciplinas escolares, a geologia, entre as ciências naturais, e a sociologia, a ciência política, a antropologia e a economia, entre as ciências sociais. Ao mesmo tempo estão sendo questionadas como disciplinas escolares a geografia, de um lado, e a física e a química, de outro.

Onde, por temor às reações corporativas dos professores das disciplinas afetadas, não se modificam formalmente as inclusões e exclusões curriculares, revisa-se a seleção dos conteúdos propostos nas matérias com tradição escolar para incluir perspectivas correspondentes a novas disciplinas acadêmicas sem tradição escolar, para excluir outras de disciplinas escolares que perderam vigência.

Entre as ciências naturais se faz presente a influência da ecologia. Nas ciências sociais abordam-se temas contemporâneos e se introduzem perspectivas mais investigativas e analíticas, diante das anteriores orientações intensamente descritivas. Em ambos os casos se introduzem explicitamente temas traumáticos, mesmo quando ainda se inscrevem nas margens do currículo.

Questões referentes à sexualidade, à pobreza, às desigualdades sociais, aos golpes de estado ou às crises religiosas adquirem, com diferentes intensidades, estatuto curricular. Também numerosas questões referentes à formação ética e cidadã dos jovens entraram com maior ênfase nestes currículos que nos planos e programas anteriores. A forma de incorporação de questões conflitivas é diferente em distintos casos. No ciclo equivalente à educação secundária inferior, alguns currículos optam por incluí-los como “temas transversais” que devem ser tratados em todas as áreas, disciplinas ou oficinas possíveis. Em outros casos entram áreas, disciplinas ou oficinas específicas.

No entanto, existe um certo consenso entre os especialistas de que os currículos ainda não conseguiram encontrar fórmulas para promover a formação dos aspectos mais vinculados às identidades. Em alguns trabalhos se faz referência a este déficit como um déficit na promoção da “subjetividade” (Tedesco, 1995). A concepção de “subjetividade” neste caso associa-se não só ao manejo de informação sobre questões que afetam a vida privada de cada estudante, mas também à promoção do estabelecimento de critérios e valores próprios e compatíveis com uma boa vida para o uso dessa informação na vida privada e comunitária.

Na maior parte dos países, começa a adquirir estatuto escolar a “tecnologia”, mesmo que com enfoques diferentes entre si. Enquanto na Argentina, por exemplo, enfatiza-se a proposta de ensinar a tecnologia entendida como detenção de demandas, análise de produtos, elaboração de projetos e uma abordagem sistêmica nos anos superiores (10, 11 e 12); no caso do Chile têm maior presença as tecnologias administrativas e, em outros países, se enfatiza, quase que indiscriminadamente, a tecnologia da informática e da computação.

Em vários países também começam a ser revisadas as concepções de educação artística e de educação física, tentando aproximá-las à promoção da sensibilidade e da expressão nos jovens e não de

suas concepções como espaços de treinamento do corpo, do ouvido ou da habilidade para desenhar.

A abordagem original da educação artística, de acordo com a qual todos deveriam aprender música e plástica, tende a ser revista em uma direção tríplice. Em primeiro lugar, pela incorporação de outras linguagens artísticas, tais como o teatro e a expressão corporal; em segundo lugar, por meio da procura de propostas de ensino de “artes” e “linguagens” combinados; e em terceiro lugar, mas em menor medida, por meio da aceitação do critério de opcionalidade entre diferentes linguagens.

A concepção de educação física, tradicionalmente apegada ao treinamento militar (Aisenstein, 1996), é substituída por uma formação mais integral das capacidades físicas em estreita interação com as emocionais e com o desfrute do movimento e da vida ao ar livre.

Em todos os países, existe uma tendência a substituir o ensino de uma matemática muito dedutiva e formalista, com ênfase nos teoremas e fórmulas, por uma matemática mais orientada para a resolução de problemas e com maior presença da probabilidade e da estatística.

Também se modifica o ensino da língua nacional, substituindo o ensino formalista estruturado em torno da gramática por um ensino centrado no discurso e no texto. Na maior parte dos casos, amplia-se o espectro de tipos de texto que são considerados, incluindo o tratamento de textos informativos e de outros não-literários. Existem variantes a respeito da inclusão ou não de um cânon de obras literárias de leitura obrigatória. Em alguns casos essa inclusão se mantém – o que indica que se continua outorgando à leitura compartilhada de um certo conjunto de produções culturais um papel relevante na formação de aspectos da identidade nacional compartilhada. Em outros casos, não.

A revisão das propostas de ensino da língua nacional se inscreve num processo de debate e diálogo a respeito da questão mais ampla do ensino das línguas.

5.2. A questão das línguas

Tradicionalmente, na educação secundária latino-americana se ensinavam a língua nacional e poucas línguas estrangeiras. Quase

sem exceção, essas línguas eram – em ordem de incorporação – o francês, o italiano, o inglês e, em poucas ocasiões, o alemão.

A tendência à globalização e à defesa da identidade está operando em alguns países – em geral os mais pobres – como uma pinça que traciona em direção à configuração de um modelo de ensino das línguas que pode ser denominado de “bilingüismo empobrecedor”. Este modelo se orienta para o reconhecimento e para o aprofundamento no aprendizado na educação secundária de uma língua instrumental, denominada “inglês para a comunicação internacional” e, em alguns países, de uma língua comunitária de um povo nativo. A promoção da permanência das línguas dos povos nativos na educação secundária se fundamenta na importância que tem o domínio lingüístico do código mais próximo à identidade comunitária e familiar para acessar outros conhecimentos.

Em muitos casos, o inglês para a comunicação internacional ocupa o espaço de outras línguas no currículo de nível secundário. Registra-se pelo menos um caso em uma província argentina muito populosa em que foi estipulado que em toda a educação pública o inglês seja a única língua estrangeira, impondo nova designação de horas-aula e de funções aos professores que antes ensinavam francês ou italiano. Em vários países se elaborou um programa oficial apenas para o ensino do inglês. Foram os professores de outras línguas vivas que elaboraram programas alternativos. Na Argentina conseguiram elaborar uma proposta de conteúdos para línguas estrangeiras de maior nível de abstração e apropriado para o ensino de várias.

A manutenção das línguas nativas e o fortalecimento do inglês para a comunicação internacional não são discutíveis. Depois de anos de expropriação cultural, os povos nativos têm direito ao reconhecimento, à reprodução e ao enriquecimento de suas culturas e de suas línguas. Por outro lado, a necessidade de acesso a conhecimentos de fronteira e de utilização de novas tecnologias que empregam fundamentalmente o inglês, impõe a obrigação de seu aprendizado nesse nível de ensino. No entanto, haveria que refletir sobre a conveniência de consolidar o “bilingüismo pobre” como orientação curricular para toda a educação secundária latino-americana.

De fato, essa orientação pode reforçar o encerramento comunitário (Touraine, 1997) e o desenvolvimento parcial das pessoas.

Corre-se o risco de que a única comunicabilidade além da escala local seja com as produções extraterritoriais que se expressam no inglês da comunicação internacional. As experiências das comunidades correm o risco de se limitarem a línguas que, em alguns casos, têm pouca produção escrita. As experiências vividas na variedade de culturas existentes podem se perder para a vida solidária entre tradições diversas. A comunicação dos sentimentos e das emoções enriquecidos pela palavra escrita pode ser seriamente dificultada.

As capacidades comunicativas das pessoas para o comércio e para o intercâmbio de tecnologias e conhecimentos podem ficar limitadas ao serem condenadas à intermediação do inglês como língua alheia para todos aqueles que entram em contato.

Para poder viver juntos, em paz, e para aproveitar as oportunidades da abertura internacional, são necessários a permanência e o aprofundamento de decisões que promovam e mantenham o envolvente multilingüismo. Em particular, parece necessário estudar a viabilidade da promoção mais intensa do português nos países de língua castelhana e do castelhano no Brasil, assim como de introduzir a opção de ensino de um leque variado de línguas que facilitem a abertura a numerosos horizontes culturais e que se estude com o propósito de promover essa abertura.

5.3. Aprender a empreender: os projetos de investigação e intervenção comunitária e os empreendimentos produtivos

Nos materiais curriculares de diversos países se incluem os projetos sob diversas formas. As propostas mais freqüentes consistem em fomentar a realização de projetos de pesquisa, de intervenção comunitária ou de produção.

No primeiro caso trata-se de que os jovens construam sistematicamente novos conhecimentos por meio de processos de investigação escolar. Esses processos buscariam a familiarização dos jovens com metodologias e estratégias da investigação científica, mas sem a pretensão de que se construam conhecimentos de ponta. Na prática, o fomento destes projetos permitiria produzir conhecimentos contextualizados que podem ser novos para a área de influência do

colégio, por exemplo referentes às características do entorno: a água, o ar, a história local, o conhecimento da realidade por parte dos habitantes, etc.

No segundo caso, trata-se de que os jovens intervenham na comunidade por intermédio de diferentes práticas: campanhas de prevenção sanitária, de ajuda escolar para alunos de escolas primárias, apresentação de projetos a legislaturas locais, projetos de saneamento ambiental, etc.

No terceiro caso, trata-se de que os jovens estruturem, ponham em prática e avaliem processos produtivos de naturezas diversas, em particular agroalimentários e de serviços: produção de artesanato, doces, frutas, fungos, hortas, floricultura, reparos e manutenção de carros e outros.

A introdução de orientações curriculares para esses três tipos de projeto segue, em todos os casos, o mesmo objetivo: que os jovens aprendam a empreender, fortalecendo, ao mesmo tempo, sua capacidade de cooperarem e viverem juntos. Por outro lado, parecem buscar a construção de alternativas para a clássica articulação do colégio com o mundo de trabalho, por meio de estágios em empresas, cada vez mais difíceis de organizar diante das novas características do mundo da produção. De fato, a crescente introdução do progresso técnico e a sofisticação da tecnologia em certos segmentos da atividade produtiva incrementam as reservas das empresas de ponta ao receberem os estudantes. A supersimplificação de alguns processos de trabalho, por outro lado, transforma certos espaços laborais em lugares de escassa fertilidade formativa para os adolescentes e jovens.

5.4. As transformações da educação secundária e a condição adolescente e juvenil

A questão da relação entre a transformação da educação secundária e as novas condições dos adolescentes e dos jovens na América Latina é uma das menos debatidas na região. No entanto, vai assumindo, pouco a pouco, maior presença e maior centralidade nos debates sobre o currículo e as definições respectivas. O Brasil, por exemplo, é o último país dos quatro líderes do processo de trans-

formação da educação secundária da região que se incorporou a eles. Mas, ao mesmo tempo, é o primeiro a assumir que a transformação da educação secundária deve ser regida pela construção de uma “escola para jovens”. Fazendo isso, recupera experiências prévias do Chile, Uruguai ou Argentina sobre a vida juvenil nos colégios secundários geridos pelo estado. Por outro lado, todos os países tentam recuperar experiências isoladas de articulação dos colégios secundários com a vida juvenil, em especial nos estabelecimentos geridos pelas igrejas ou por outras associações comunitárias.

A promoção da vida juvenil nos colégios secundários da Argentina, Chile e Uruguai realizou-se por intermédio de três alternativas diferentes. No caso do Uruguai ficou por conta da iniciativa das equipes de professores de cada um dos estabelecimentos educativos. No contexto das novas formas de pautar o uso do tempo escolar, o novo currículo do Uruguai previu a existência de duas horas semanais de livre disponibilidade para que cada estabelecimento decidisse sua utilização e outras duas denominadas “espaço adolescente”, cuja intenção era levantar as necessidades dos adolescentes e realizar atividades de orientação pessoal e de resolução de conflitos. De fato, em uma parte dos 60 estabelecimentos que são regidos pelo novo plano de estudos, essas horas foram utilizadas para diversas finalidades, por exemplo, para atividades acadêmicas compensatórias, ou seja, para mais horas de aula de línguas ou de matemática. Não puderam ser aproveitadas decididamente para fortalecer a vida juvenil nos estabelecimentos educativos.

No caso do Chile, a estratégia seguida consistiu em consagrar um espaço curricular específico dotado de tempo próprio para promover a vida juvenil nos colégios e em concursos de projetos para apoiar a compra de materiais e equipamentos necessários para realizá-los: instrumentos musicais, barracas para acampamentos, etc. A concepção que orientou essa decisão foi a de que os jovens deviam empregar seu tempo livre nas instituições educativas pelos seus próprios interesses, por intermédio da organização de atividades por eles decididas, em função do seu valor apenas para eles e do seu sentido lúdico. A participação nas atividades é absolutamente voluntária. Seu impacto parece significativo em termos da permanência dos adolescentes nos colégios, mas ainda não foi avaliado em termos da qualidade dos aprendizados realizados.

No caso da Argentina, os materiais curriculares também determinam, como no Uruguai, que exista um tempo de livre disposição institucional. No entanto, ao contrário do Uruguai, esse tempo ainda não está institucionalizado na vida cotidiana dos estabelecimentos educativos. Isto quer dizer que, além de algumas exceções, os professores dos estabelecimentos estatais não dispõem de tempo de trabalho remunerado para se encarregar das novas prescrições normatizadas. De qualquer maneira, neste país existe uma ampla experiência de promoção de acampamentos, coros, bandas e de aprendizagem em serviço, que resulta particularmente interessante. Ela é orientada para canalizar o uso do tempo dos jovens para atender às necessidades e aos interesses das comunidades por intervenções pedagógicas intencionadas e programadas por seu valor formativo. Se aceita o protagonismo juvenil, o combina com a responsabilidade dos professores, já que o conteúdo das atividades da aprendizagem em serviço tende a ser definida pelos professores com diferentes margens de participação dos jovens. A participação pode ser obrigatória. Alguns exemplos destes tipos de práticas são os apadrinhamentos de escolas de fronteira, a organização de oficinas para a gestão de trâmites jubilatórios, a organização de oficinas de compensação e acompanhamento pedagógicos a crianças de escassos recursos, etc.

A diversidade no estado da transformação curricular para promover a conversão dos estabelecimentos secundários em verdadeiras instituições de jovens expõe a necessidade de aprofundar o diálogo e o intercâmbio em relação ao que implica essa transformação. Trata-se de criar espaços especiais ou de produzir um novo enfoque curricular. Nesse caso, qual e como.

Em linhas gerais, pode-se aceitar que a progressiva substituição das estruturas curriculares centradas na diferenciação vertical por modalidades rigidamente separadas entre si por outras que introduzem a possibilidade de opções das quais se encarregam as instituições e os estudantes, a introdução de novos tipos de “espaços” curriculares e a habilitação de temas mais atualizados e ainda conflitivos nos currículos constituem formas de promover a articulação da educação secundária com as necessidades dos adolescentes e jovens. No entanto, a possibilidade de que essas novas propostas se transformem em um novo currículo em ação depende, também,

de que se produzam numerosas e complexas mudanças na vida cotidiana das instituições educativas, na capacitação e na formação docente e nos organismos de condução e de avaliação e acompanhamento dos sistemas educativos.

6. ALGUMAS CONSEQÜÊNCIAS DA ADOÇÃO DE UMA NOVA CONCEPÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

A adoção de materiais curriculares como os descritos, leva à necessidade de introduzir uma série de mudanças em outros dispositivos e práticas que se associam à possibilidade de transformar o currículo em ação nos colégios secundários, de criar estabelecimentos para jovens que possam estar realmente orientados para desenvolver as capacidades e as identidades dos alunos e a avaliar se os acordos curriculares traduzem-se, realmente, em maiores e melhores aprendizados.

Esses outros dispositivos e práticas referem-se ao menos a quatro questões. A primeira é o perfil dos professores, a segunda é a reorganização de cada instituição educativa, a terceira é o governo da educação e a quarta são os procedimentos de avaliação e acompanhamento do impacto das decisões curriculares no aprendizado dos alunos.

6.1. Os desafios da mudança de perfil dos professores

Tendencialmente, na América Latina a formação dos docentes para a educação secundária realizou-se de acordo com o princípio do “isomorfismo”. Este princípio determina que os professores devem ser formados com uma especialização e um título com uma denominação equivalente à matéria que deve ensinar. Conseqüentemente, cada vez que se cria um novo corpo disciplinar no âmbito acadêmico, deve-se levá-lo de forma simplificada à educação secundária pela introdução de uma nova matéria nos planos de estudo.

A aplicação do princípio do isomorfismo à formação dos professores para a educação secundária teve três conseqüências negativas. Em primeiro lugar, deu rigidez às possibilidades de trabalho e de desempenho dos professores. De fato, de acordo com essa concepção, o professor de geografia só aprendia geografia e só podia

ensinar geografia. Em segundo lugar, contribuiu para consolidar o modelo de educação secundária fragmentada, pois se os professores apenas podiam ensinar conteúdos de uma disciplina e pretendia-se que todas tivessem, simultaneamente, um lugar na maior quantidade de anos possível na educação secundária, fica extremamente difícil instalar outro modelo. Em terceiro lugar, empobreceu muito a própria formação dos professores, pois, se para ensinar uma certa disciplina só é necessário saber sobre essa disciplina, na formação e capacitação dos professores sempre haveria que focar aspectos referentes a essa mesma disciplina.

O isomorfismo como princípio da formação dos professores da educação secundária desconhece três questões fundamentais. A primeira é que todo professor deve ser, antes de qualquer coisa, “educador” e, depois, “de alguma coisa”. Ou seja, suas capacidades devem estar solidamente orientadas para a formação dos jovens, mais do que para transmitir informação “sobre algo”. No entanto, não há dúvidas de que, para formar, deve-se ter sólidos conhecimentos disciplinares. Mas, a segunda questão que o isomorfismo desconhece é a diferença entre “disciplina acadêmica” e “disciplina escolar”. Na formação geral das pessoas, os conhecimentos disciplinares têm como principal função a de serem utilizados. Eles são uma das fontes para formar os jovens por meio de experiências de construção de conhecimentos que podem estar organizadas de diversas maneiras. Esses conhecimentos disciplinares não têm um valor próprio equivalente ao que exercem no processo de criação de novos conhecimentos e de reorganização permanente do conjunto de conhecimentos existentes.

As “disciplinas escolares” deveriam priorizar o valor formativo dos conhecimentos das disciplinas acadêmicas e usar seus procedimentos e conhecimentos. O isomorfismo transforma as disciplinas escolares em disciplinas acadêmicas, ou o contrário, quando na realidade cada uma tem sua finalidade. O resultado é que ambas se empobrecem.

A terceira questão é que para utilizar conhecimentos de uma disciplina acadêmica sob os efeitos de uma disciplina escolar, orientada para formar competências básicas e fundamentais nos estudantes, é necessário ter uma base mais ampla que aquela própria de uma única disciplina acadêmica supostamente “mãe” da discipli-

na escolar. Por exemplo, para usar corretamente a história para formar competência cidadã, é indispensável ter conhecimentos sobre outras ciências sociais e um muito bom domínio da língua oral, assim como conhecimentos de estatística.

A adoção de currículos ricos, flexíveis e heterogêneos, com uma variedade de tipos de espaços curriculares, demanda a ruptura do isomorfismo como princípio de articulação entre a formação de professores e a educação secundária e a compensação dos efeitos de sua longa vigência por meio de estratégias adequadas de capacitação dos professores que estão na atividade.

De fato, nos distintos países da América Latina existem desajustes entre a oferta e a demanda de professores formados trabalhando nos estabelecimentos da educação secundária, além de anos de acumulação de atrasos na capacitação dos professores que estão trabalhando. No Uruguai, por exemplo, uma grande porcentagem dos professores em atividade na educação secundária não possuem o título esperado. Por outra parte, 22% possuem títulos disciplinares, mas se – de acordo com o Plano 96, atualmente vigente – trabalham nos sétimo, oitavo e nono anos, devem encarar um ensino por áreas. O mesmo ocorre em Buenos Aires, com mais de oito milhões de habitantes, e em alguns grandes estados do Brasil, que também optaram por um currículo por áreas para a etapa equivalente a uma educação secundária inferior. Nestas situações, existe uma forte resistência do professorado à introdução de um currículo organizado por áreas. Essa resistência adquire duas manifestações. A primeira é política. Os professores realizam declarações e manifestações e seu sindicato se posiciona contra as mudanças curriculares. No Uruguai, realizaram-se greves e os professores e alunos ocuparam os liceus. Este tipo de resistência foi arrefecendo na medida em que mais liceus se incorporaram à reforma curricular e por meio de uma forte política de apoio institucional às instituições que iam aderindo ao novo currículo, com o qual cada vez mais liceus se incorporaram ao novo currículo.

Diante dessas situações, as autoridades têm duas alternativas. A primeira seria abandonar as orientações das mudanças porque os professores não as aceitam. Até agora, este não foi o caminho seguido. A segunda seria encarar a capacitação dos professores, tentando ampliar seu horizonte formativo, no lugar de aprofundar seu

perfil disciplinar prévio. Até agora, também, não se encontraram caminhos para avançar nessa direção.

Em princípio, parece que a questão da capacitação dos professores, requerida para realizar as novas orientações curriculares, é um dos gargalos mais sérios, tanto do ponto de vista de sua concepção, como dos conteúdos dos dispositivos institucionais que deveriam encontrar para garantir a quantidade e os perfis profissionais que a envergadura da expansão da matrícula da educação secundária e das mudanças propostas requerem.

Igualmente relevante é o desafio de elaborar uma nova formação inicial dos professores. Com relação a isso, na América Latina propõem-se diferentes alternativas. A primeira, seguida pela Bolívia, por exemplo, consiste em transferir toda a formação docente, incluindo a formação de professores para a educação secundária, para as universidades. No contexto das tentativas de mudanças curriculares, haveria que analisar se essa estratégia facilitaria ou não os esforços para aprofundar a interlocução com espaços não-acadêmicos ou avançar na diversificação do tipo de espaços curriculares que se organizam nas instituições educativas. A segunda, seguida pelo Uruguai, consiste em criar Centros Regionais de Formação de Professores (CERP), com uma nova concepção formativa que prevê uma maior articulação com as comunidades, a contratação dos professores em tempo integral, a inclusão da função de investigação e outras atividades não-habituais na história da formação dos professores para a educação secundária (Mancebo, 1999). A terceira, adotada pela Argentina, consiste na organização de uma rede federal de atualização e capacitação docente contínua da Argentina, na qual se articulam ofertas diversas que organizam tanto os institutos superiores – não-universitários – de formação docente, como as universidades e outras instituições formadoras. Neste caso, a criação da rede se complementa com uma série de disposições que promovem mudanças em cada instituto de formação docente em direção similar à proposta para os CERPs do Uruguai e reconhecem a formação dos institutos para as universidades e vice-versa. Na Argentina, também, se elaboraram conteúdos básicos comuns para a formação docente (República Argentina, Ministério da Cultura e Educação, 1996) que tendem a romper com o isomorfismo nos currículos da formação docente, ainda que mantenham as titulações

por disciplinas. Estas disposições também abrem caminho para uma cooperação muito intensa entre dois circuitos previamente diferenciados: o superior e o universitário, mas, talvez, ainda não facilite a articulação de espaços educativos e acadêmicos com outros não-acadêmicos (Braslavsky, 1999).

De todas as formas, parece que as transformações nos dispositivos de capacitação e de formação inicial do professorado, ainda podem se revelar insuficientes tanto do ponto de vista quantitativo, como das inovações metodológicas que introduzem. A utilização de novas tecnologias e modalidades de formação é apenas incipiente.

Existe pouca experiência em estratégias de aprendizagem horizontal entre professores e, menos ainda, de ampliação dos perfis formativos de cada professor já formado por disciplina, a fim de contribuir para que possam concentrar seu trabalho em poucas instituições, principalmente no caso de instituições pequenas. Na Argentina, por exemplo, haveria dados que indicariam que uma grande porcentagem de professores da educação secundária trabalham menos de oito horas semanais, o que só é possível com a existência do princípio do isomorfismo e da conseqüente contratação dos professores por horas-aula e não por cargos com regime de trabalho mais longo. Esta situação atenta contra as possibilidades de especificar, pelo projeto institucional, um currículo rico, flexível e heterogêneo, com uma variedade de opções e de tipos de atividades.

6.2. A organização dos colégios secundários diante dos novos materiais curriculares

Ao currículo pobre e rígido e à formação docente de acordo com o princípio do isomorfismo, junta-se um terceiro problema. Uma organização institucional também rígida e pobre que se combina com uma normativa que outorga pouca autonomia às instituições já existentes para reorganizar-se a si próprias, e que oferece poucas possibilidades de criação de novas instituições com modelos alternativos.

De fato, ainda que, nas escolas primárias de todos os países da América Latina, os cargos da maioria dos professores sejam considerados como postos de trabalho geralmente de meio período (20 a

25 horas semanais), já se antecipou que os cargos dos professores se ocupam por hora-aula. Na maior parte dos casos, a norma vigente sequer permite que, nas instituições públicas, se chegue a acordos internos de reorganização das atividades de acordo com as decisões de suas equipes de trabalho.

Nessas condições, é muito difícil adotar as novas normas curriculares. Um currículo flexível requer um professor que possa encarregar-se de diferentes espaços curriculares e adotar distintas funções vinculadas à “tarefa docente” em geral e não com o ensino de uma única disciplina. Requer, por exemplo, assumir, como contrapartida indispensável da flexibilidade curricular, a função de orientação e tutoria como uma tarefa própria de toda prática institucional.

De fato, alguns documentos de trabalho para a elaboração de novos materiais curriculares, por exemplo, na Bolívia, propõe a criação de departamentos de orientações, como forma de contribuir com a instalação e o bom funcionamento de um currículo com opções.

Na América Latina, a história desses departamentos está associada à existência de uma estrutura de estudos que promove a especialização relativamente cedo e à necessidade de acompanhar os estudantes em suas decisões prévias à especialização. Se há pouca investigação empírica que dê conta do funcionamento desses departamentos, existem alguns indícios de que nem sempre facilitaram a orientação aos alunos. Ao contrário, existem estabelecimentos que encontram a forma de orientar os alunos sem criar esses departamentos. Em função dessas reflexões, alguns novos materiais curriculares tendem a explorar maneiras de mostrar a necessidade de elaborar dispositivos institucionais para levar a cabo a função de orientação, sem cristalizar a prescrição de organizar departamentos de orientação.

Por outra parte, a ausência de uma verdadeira carreira docente, que permita aos professores mais experientes e melhor formados a assunção de papéis e funções institucionais, sem abandonar as tarefas didáticas e liderando equipes de trabalho no interior de uma instituição ou em redes de várias instituições educativas, conspira contra as possibilidades de promover um melhoramento da qualidade do trabalho coletivo, tornando realidade algumas das novas orientações curriculares. Neste sentido, em alguns países da região

avançou-se na elaboração de novas propostas normativas, que prevêem categorias de diferentes professores. No entanto, não foi possível avançar na consagração jurídica dessas novas propostas normativas.

Por último, a existência de uma cultura de funcionamento piramidal e hierárquica consolidou o isolamento de uma grande quantidade de instituições. Em alguns casos esse isolamento deve-se à estrutura demográfica de algumas regiões. Mas, em outros, se deve à falta de tradição de vínculo dos estabelecimentos educativos entre si. Em ambos os tipos de situações, é possível elaborar estratégias de superação do isolamento, por meio da geração de novas formas de capacitação e de intercâmbio entre professores e entre equipes de profissionais de distintos estabelecimentos e, também, pela promoção da conectividade, aproveitando os grandes avanços que existem na disponibilidade tecnológica nos estabelecimentos educativos e nas comunidades.

6.3. Aspectos institucionais da gestão da mudança curricular

A convicção sobre a vigência dos conhecimentos através do tempo que reinou em períodos prévios da história contemporânea e os processos de deterioração do aparelho estatal vividos na América Latina, atentaram contra a conservação e a modernização das unidades de currículo e da programação e planejamento que, até 1970, existiam nos ministérios da educação de uma série de países da América Latina. Como consequência, na medida em que se foi tomando consciência da necessidade de reassumir o desafio da mudança curricular, geraram-se estratégias de produção curricular que permitissem atender à mudança aqui e agora. Na maior parte dos casos, essas estratégias consistiram em gerar equipes a partir da alocação de recursos contingentes, muitas vezes provenientes de empréstimos internacionais e desburocratizados, ou seja, externos aos próprios ministérios da educação.

De alguma forma, pode-se afirmar que se atuou como se existisse uma “emergência curricular” que requeria, também, uma política de emergência. Uma vez produzidos os novos documentos

curriculares, os países nos quais as transformações curriculares se encontram mais avançadas começam a visualizar dois novos problemas.

O primeiro é que conseguir que os produtos curriculares impactem na realidade escolar e se transformem em uma bússola para a transformação da educação secundária, requer uma renovação atualizada das estratégias de programação e planejamento. Reduzir a quantidade de matérias ou de espaços curriculares implica, por exemplo, transformar os planejamentos funcionais dos estabelecimentos educativos. Isto envolve os professores que trabalham em mais de uma instituição, que estão agremiados. Por outra parte, estas mudanças acontecem no contexto de um processo de forte expansão da matrícula na educação secundária. Como exemplo, pode-se citar o caso da província de Mendoza, na Argentina, onde, nos últimos 15 anos, a matrícula da educação secundária cresceu de 170.000 alunos a mais de 450.000, correspondendo ao maior impacto da educação secundária. Aspectos, tais como, a criação da infra-estrutura e sua manutenção passam, nestas condições, a ser atendidos com crescente intervenção de novos atores institucionais, por exemplo, as municipalidades.

Conseqüentemente, não há possibilidade de produzir, realmente, o tipo de ensino que prescrevem os novos currículos se não for planificada, estrategicamente, a mudança com a participação de todos os envolvidos, que são cada vez mais e mais variados. Distintas províncias ou países iniciaram experiências nessa direção, mas a reflexão e a metodologia a respeito ainda resultam insuficientes para promover o intenso melhoramento da qualidade da educação secundária, ao mesmo tempo, em que sua expansão em um número maior e mais variado de situações.

O segundo é a institucionalização da função de inovação curricular. Em vários países existe o medo de que, terminada a produção dos novos materiais curriculares, as equipes precárias que deles se encarregaram se desfaçam, se cristalizem os produtos e dentro de dez anos se esteja novamente diante de uma situação de atraso em relação às necessidades de inovação. Teme-se que até lá não se tenham identificado acertos e erros por meio dos processos de avaliação, pesquisa e acompanhamento contínuo. Muitos profissionais envolvidos nas mudanças reconhecem que na década de 90

atuou-se com poucas contribuições de pesquisas sistemáticas e que o esforço para acessar a informação nacional, regional e internacional foi titânico e de resultados parciais.

Diante deste segundo tipo de problemas começa-se a enfatizar a necessidade de institucionalizar os mecanismos de pesquisa e inovação curricular permanentes. A experiência latino-americana nesse aspecto é extremamente pobre e antiga. A necessidade de aprendizagem de outros países, de outras regiões, em relação a isso parece ser prioritária.

6.4. Os processos de transformação curricular e a avaliação

Anteriormente à iniciação dos processos de transformação curricular da educação secundária na América Latina, em numerosos países da região foram criados os Sistemas Nacionais de Avaliação da Educação, na maioria dos casos centrados na avaliação do desempenho na aprendizagem dos alunos em certas disciplinas fundamentais: língua nacional, matemática e – em menor medida – ciências sociais e ciências naturais. Em alguns países como o Chile e a República Dominicana, já no começo da década de 90 se administravam provas ao final da educação secundária a todos os alunos.

A existência desses processos e a introdução da aplicação periódica de provas aos estudantes contribuíram com a introdução de uma crescente preocupação pelos resultados da aprendizagem e com a evidência dos problemas na qualidade da educação secundária da região (Carnoy e Castro, 1997). No entanto, pouco a pouco se está evidenciando que o tipo de provas que se está administrando não responde às novas orientações curriculares.

Apesar de que em vários países se esteja realizando um grande esforço para transformar o critério com que se elaboram as provas e para aproximá-las das provas de avaliação de competências, mais que das provas de domínio de informação, existem dúvidas a respeito das conquistas que se alcançam nessa direção. De qualquer forma, os próprios recortes selecionados para as provas colocam limites aos esforços para avaliar aspectos como, por exemplo, se durante

a educação secundária aprendeu-se a aprender, a empreender, ou viver junto. As provas são quase sempre escritas, estão limitadas aos campos de conhecimento aos que se fez referência e são individuais.

Nesse contexto geral existem algumas experiências alternativas, por exemplo, no Brasil, onde começam a se desenvolver estratégias e procedimentos de avaliação orientados para a percepção do grau de formação de competências de maior nível de complexidade que as realizadas até agora.

7. A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA A PROMOÇÃO CURRICULAR NA AMÉRICA LATINA E A OIE

Na situação atual, existe a certeza de que é necessário incentivar a cooperação internacional. Ao mesmo tempo, parece que, ao fazê-lo, é necessário levar em conta pelo menos os dois critérios seguintes:

Em primeiro lugar, o trabalho desenvolvido parece indicar que a cooperação internacional é mais fértil se articular horizontes mais amplos que os de uma única região. De fato, já se mostrou que, para promover a transformação curricular, os países da América Latina não só cooperaram entre si, mas, também, recorreram a exemplos, casos e processos de outros países não-latino-americanos.

Em segundo lugar, a análise dos processos e dos resultados de promoção da transformação curricular evidencia que os principais problemas provêm de uma desarticulação entre os temas curriculares e as demais dimensões da mudança educativa. Conseqüentemente, pareceria que todo programa de cooperação deveria prestar particular atenção à rearticulação da complexidade, ou seja, à elaboração e à realização de estratégias e atividades de cooperação que, se não evitam reiterações entre cenários e estratégias de cooperação, tenham em conta que as abordagens unidimensionais não são adequadas para promover mudanças em uma questão tão multidimensional como é a educativa.

Aplicando esses critérios, recuperam-se algumas sugestões de linhas de ação para a cooperação da Oficina Internacional da Educação da UNESCO, sediada em Genebra, na América Latina, tentando antecipar sugestões para tornar realidade, em cada caso, os princípios da ampliação de horizontes e de uma abordagem da complexidade.

A primeira linha de ação refere-se à investigação e à continuação dos processos e produtos das reformas e processos de inovação curricular. A segunda trata do intercâmbio e da promoção do assessoramento técnico horizontal e a terceira sugere alguns aspec-

tos em relação à formação e capacitação dos distintos protagonistas dos processos curriculares na educação secundária. Em cada uma dessas linhas de ação é possível e conveniente analisar distintas alternativas, que podem articular-se entre si.

7.1. Promover a pesquisa e o acompanhamento dos processos e produtos para a inovação curricular

Tal como já se afirmou, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas equipes de profissionais encarregadas de promover uma mudança curricular na educação secundária na América Latina é a ausência de conhecimentos sistemáticos sobre os processos, os produtos e os resultados vinculados às mudanças curriculares em diferentes países do mundo. Neste sentido, seria conveniente analisar o andamento das seguintes atividades:

- **Organizar e sustentar um observatório de acompanhamento curricular**

Seria prioritário analisar a possibilidade de pôr em marcha e manter uma observação analítica e sistemática dos processos e materiais curriculares vigentes nos distintos países e em um conjunto selecionado de províncias, cidades e municípios do mundo. Com o propósito de superar essa ausência, seria conveniente contar, a curto prazo, com um dispositivo moderno e ágil, que permitisse acessar rapidamente uma grande quantidade e variedade de materiais curriculares. Em princípio, não parece possível, nem necessário, acumular em um lugar físico o conjunto dos materiais disponíveis e, sim, encontrar formas de normalizar as apresentações, de selecionar o material e de tornar fácil o acesso onde estejam acumulados, por exemplo, nas grandes bibliotecas nacionais e nos Institutos de Pesquisa Educacional e Pedagógica.

Conseqüentemente, este tipo de dispositivo poderia organizar-se sob a forma de um observatório de acompanhamento curricular que realize essas tarefas, mantenha um lugar atualizado na Internet e dinamize atividades de intercâmbio entre diferentes protagonistas dos processos de mudança curricular de acordo com distintos critérios: campos disciplinares, sistema político – países unitários ou fe-

derais, países com maiores demandas de atenção à multiculturalidade e ao multilingüismo, por exemplo – situações ou momentos do desenvolvimento de sua educação secundária – países e províncias que transitam por processos avançados de expansão da educação média ou nos quais estão começando, etc.

O tipo de materiais a incluir nesse lugar seriam os currículos vigentes nos diferentes países e províncias, classificados de acordo com distintos critérios e organizados para que possam ser consultados a partir do interesse dos usuários por distintos aspectos. É também uma seleção de livros de texto, de provas para alunos, de módulos de formação e de capacitação de professores em metodologias, ou com organizações curriculares selecionadas e de relatos de experiências de mudança curricular em distintas escalas: países, províncias, municípios, redes de colégios e, também, colégios.

Seria desejável montar este observatório de acordo com pautas comuns a iniciativas similares em nível mundial, de modo que fosse possível circular e utilizar sua informação além da região e acessar, de forma mais ágil, as produções de outras regiões. Se isto pudesse ser realizado, também, poderiam ser promovidos intercâmbios sul-sul, por exemplo entre América Latina e África, em torno de questões tais como a resolução curricular dos desafios do multiculturalismo em sociedades plurilíngües e de baixo desenvolvimento econômico e social; também, poderiam ser promovidos outros grupos de países com tradições históricas afins, tais como, os que correspondem à raiz curricular franco-prussiana, bem diferente da anglo-saxônica, para analisar profundamente suas propostas e a forma como são geridas.

- **Realizar pesquisas comparadas a respeito de concepções inovadoras da mudança curricular**

Tal como foi dito, a avaliação de aprendizagem na América Latina está centrada na mensuração da aquisição de um conjunto de conteúdos instrumentais vinculados a um conjunto limitado de competências dos estudantes. Neste sentido, tanto na região como em nível internacional, avançou-se na normatização dos critérios e dos procedimentos para levar a cabo operações de avaliação aos alunos e professores.

No entanto, ainda não se sabe se as mudanças curriculares estão produzindo algum tipo de impacto sobre o cumprimento dos

grandes desafios formativos dos jovens no século XXI, a partir de uma perspectiva mais ambiciosa. Em outros termos, sabe-se algo sobre o que os jovens sabem ou não de matemática ou língua nacional, mas não se sabe nada sobre o quanto eles aprendem a aprender, a ser, a empreender e a viver juntos. Por outra parte, também se sabe muito pouco a respeito de estratégias de ensino bem sucedidas para levar a essas conquistas, seja no marco dos materiais curriculares tradicionais, por disciplinas, ou no contexto do andamento de novas orientações curriculares que incluam projetos e outras formas mais dinâmicas de organizar a vida cotidiana dos estabelecimentos educativos.

Seria muito útil poder realizar estudos comparativos que permitam detectar processos curriculares bem-sucedidos a partir da perspectiva da formação dos jovens para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver juntos e aprender a empreender. Para isso, também, se requer a realização de estudos específicos para a progressiva introdução da avaliação de desempenho dos alunos na consecução desses objetivos.

- **Promover e realizar pesquisas originais e pioneiras com abordagens alternativas**

Mostrou-se que, tendencialmente, os processos de mudança curricular na educação secundária da América Latina foram enfrentados com escassa disponibilidade de pesquisas. Além disso, as poucas pesquisas existentes são sobre a oferta de ensino. Em muito poucos casos na América Latina avança-se em pesquisas que permitam compreender os processos que diferentes ofertas curriculares produzem nos estudantes a curto, médio e longo prazos. Seria muito importante contar com pesquisas pioneiras e originais que permitissem avaliar a oferta a partir do sentido que tem para os jovens e para os professores, ou a partir do impacto de médio ou longo prazo nos projetos de vida dos jovens, assim como em sua inserção e desempenho laboral e social.

Essas pesquisas também permitiriam conhecer alguns aspectos referentes à relação entre questões culturais e processos educativos

Seria desejável realizar, por exemplo, estudos comparados de trajetórias de aprendizagem (não só de escolarização) de adultos “bem-sucedidos” a partir de distintos pontos de vista: sua inserção

no trabalho, suas contribuições à solidariedade, seu bem-estar pessoal, sua saúde, seu bem-estar familiar; para analisar os currículos reais (incluídos os textos, modelos pedagógicos, etc.) com os que interagiram e formular melhores hipóteses de trabalho para a mudança curricular na educação secundária.

Na Europa, Canadá e Austrália, por exemplo, existem maiores tradições em relação a este tipo de investigação. Seria conveniente promover estudos comparados que permitissem às jovens equipes de pesquisa latino-americanas formar-se nessas abordagens.

7.2. Facilitar a cooperação horizontal

Mencionou-se que a maior parte dos países da América Latina, em particular os da América do Sul, promoveram os processos de mudança curricular dos anos 90 inspirando-se na experiência dos países europeus. Esta situação associa-se à história da educação secundária nesses países que, como também ficou claro, encontra mais raízes em modelos europeus continentais que em modelos anglo-saxões ou de outras latitudes. Para realizar essa vontade de aprendizagem da experiência dos países europeus, vários países realizaram trabalhos e convocaram seminários ou diversas reuniões, para as quais solicitaram a experiência de especialistas de outros países, principalmente de outros países latino-americanos e também europeus.

- **Construir e manter atualizada uma base de dados de especialistas e de instituições envolvidas na promoção da inovação curricular**

Para convocar esses especialistas recorreu-se a redes de trabalho aleatórias e utilizou-se um grande esforço pessoal. Não existe, neste momento, no mundo, um registro de especialistas em diversas disciplinas e aspectos do processo de atualização de conteúdos ou de metodologias que facilitem a seleção de pessoas e instituições que possam contribuir para encontrar soluções adequadas aos problemas de desenvolvimento curricular em determinados contextos. A cooperação horizontal seria facilitada, e se tornaria mais abrangente e produtiva, se fosse possível construir uma base de dados de especialis-

tas em temas curriculares e afins que possa ser consultada na América Latina, mas que inclua especialistas de outros países, em especial países com os quais existam tradições ou desafios compartilhados.

7.3. Promover o intercâmbio de alternativas para encarar desafios comuns

É necessário e possível dinamizar processos de intercâmbio e de diálogo em relação a desafios comuns. Isto pode contribuir com a geração de melhores cenários para que cada país tome suas decisões e também pode gerar uma importante economia de tempo e de recursos materiais. Em relação a isso, pareceria conveniente iniciar os intercâmbios em torno de temas chaves. Em primeiro lugar, em torno de conteúdos e estratégias metodológicas que promovam a convivência além dos limites nacionais e, em segundo lugar, em torno de diferentes alternativas para institucionalizar as funções de promoção da avaliação e inovação curricular permanente em cada um dos países.

- **Organizar fóruns, debates e seminários a respeito dos processos de globalização e dos conteúdos da educação secundária e da formação de professores de jovens**

Ao começar esse texto fez-se referência à existência de uma série de processos que se pautam sob o guarda-chuva do termo "globalização". Mencionou-se, também, a existência de uma série de desafios compartilhados por distintos países, assim como de impactos locais de diversos processos mundiais. Por último, formulou-se a pergunta sobre a existência ou não de tendências comuns nos processos de reforma e de transformação dos sistemas educativos que permitiriam inclusive sugerir a existência de tendências à configuração de um sistema educativo mundial. Ao longo do seu desenvolvimento, apresentaram-se algumas evidências a respeito da existência de algumas tendências, debates e processos, compartilhados por países muito diferentes dentro da América Latina, que pareceriam permitir responder afirmativamente essa pergunta a partir de uma perspectiva estrutural.

No entanto, até agora, não teve lugar na América Latina um diálogo sistemático que permita responder, de forma fundamentada, se existem ou não núcleos de conteúdos que deveriam ser aprendidos na educação secundária de todos os países da região, para promover uma melhor convivência entre os habitantes dos diferentes países, evitando a intensificação das desigualdades entre eles, respeitando a diversidade entre as culturas e facilitando uma melhor distribuição do trabalho escasso.

As mesmas temáticas deveriam ser postas em debate para o caso das propostas de conteúdos para a formação inicial e a atualização da formação dos professores da educação secundária.

Se a prerrogativa de definir conteúdos curriculares é, e deve continuar sendo, própria de cada país, pareceria desejável promover um diálogo fluente a respeito dos conteúdos da educação, seus componentes universais, nacionais e comunitários. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação e de informação tornam, atualmente, inviável toda proposta educativa que sugira o isolamento entre as culturas e os países. Conseqüentemente, surge a pergunta se os processos de aquisição de elementos culturais compartilhados devem estar vinculados à dinâmica do mercado dos meios de comunicação ou se devem ser encarados como processos de promoção intencional de certos valores e de certos núcleos de informação, por parte daqueles que têm a responsabilidade de conduzir a educação e em acordo com os líderes políticos, comunicacionais, intelectuais e científicos.

Seria desejável produzir este diálogo em interação fluida com países de outras latitudes e que compartilhem horizontes culturais com a América Latina e, em particular, com a Europa e a África, já que a cultura latino-americana conformou-se a partir do encontro de três horizontes culturais diversos e, por sua vez, internamente heterogêneos: o de seus povos nativos, o dos países europeus, dos quais proveio uma forte imigração, e o dos povos africanos. Haveria que levar em conta, também, a existência de importantes regiões com forte presença de culturas asiáticas, incentivada recentemente.

Seria muito conveniente não restringir estes intercâmbios a funcionários do setor da educação e incorporar neles, de maneira sistemática, os interlocutores cuja presença foi convocada ou se deseja fortalecer nos processos de mudança curricular: artistas, empresários,

representantes de associações de trabalhadores, membros de organizações não-governamentais e acadêmicos, etc.

- **Organizar intercâmbios sobre as novas formas de institucionalização da inovação, da avaliação curricular e da formação e capacitação docente**

A situação de precariedade institucional em que aconteceram os recentes processos de transformação curricular nos países líderes na escolarização secundária, está chegando a seu limite e permite supor, com antecipação, quais seriam os mecanismos desejáveis para promover, nos demais países da região, processos de transformação curricular que facilitem, ao mesmo tempo, a geração de uma nova institucionalidade de inovação permanente e uma maior associação com os processos de avaliação.

De fato, na maior parte desses países líderes, os processos de transformação curricular não aproveitaram a informação procedente dos processos de avaliação dos estudantes e nem o contrário, esses processos se modernizaram ao mesmo tempo em que os projetos curriculares. Por outra parte, ambos os mecanismos estiveram à margem de uma reconsideração das possibilidades e estratégias de planejamento para avançar, com maior consciência prospectiva, os processos de mudança na educação secundária.

Com o propósito de modificar essa situação, seria desejável iniciar um processo de diálogo e de intercâmbio sobre as alternativas de institucionalização das funções de inovação curricular e de avaliação, assim como de sua relação com processos integrais de planejamento educativo, no marco da reconsideração do próprio conceito de planejamento, de reivindicação de um conjunto mais amplo e variado de protagonistas dos processos educativos e da existência de diferentes situações nacionais, provinciais e municipais.

No mesmo sentido, é necessário avançar em reflexões a respeito das formas institucionais de organizar a formação inicial e a capacitação em serviços de quem está trabalhando, atualmente, na educação secundária e de quem atenderá aos jovens do futuro. O esgotamento do isomorfismo, a certeza em relação à falta de formação de quem, hoje, trabalha com jovens para atender aos desafios do século XXI e as oportunidades que as novas tecnologias da comu-

nicação e da informação oferecem, merece uma séria revisão a seu respeito.

Também, nestes casos, seria desejável realizar este diálogo com interlocutores de regiões, províncias e municípios que tenham posto em funcionamento alguns dispositivos alternativos e que possuam avaliações de seus resultados. Na Europa, América do Norte e Austrália, por exemplo, existem formas muito diferentes de promover a inovação e a avaliação: externas aos ministérios de educação, internas ou mistas; reunindo a inovação e a avaliação ou separando-as; com financiamento estatal pleno ou com financiamento misto, etc. Seria muito útil que na América Latina se conhecessem essas alternativas para elaborar mecanismos próprios, adequados a cada país, província ou municipalidade.

Na América Latina, são menos conhecidas as formas alternativas de organização da formação inicial e a capacitação docente. Em círculos muito limitados, se conhecem, de forma incompleta, as estratégias de formação em uma disciplina principal e outra complementar na Alemanha e em outros países europeus, ou inovações relevantes para que os profissionais não-docentes possam adquirir formação pedagógica na Grã Bretanha e na França. Seria importante avançar no conhecimento destas e de outras modalidades de formação e de capacitação docente, de suas peculiaridades curriculares e de seu impacto, tanto dentro da América Latina como em outros países do mundo.

Dado que se trata de um intercâmbio a respeito das alternativas “institucionais”, seria conveniente estudar a possibilidade de dar a esse intercâmbio formas novas, que não consistissem apenas na organização de seminários ou fóruns. A organização de viagens de estudo dos funcionários responsáveis pela geração dessas alternativas, que incluam visitas e estágios, seria muito adequada.

Da mesma forma, seria desejável incorporar legisladores a estes intercâmbios, já que na maior parte dos casos, a criação de novas formas institucionais deve se basear em leis.

Devido ao fato de que as alternativas de “institucionalização” envolvem aspectos não-curriculares, seria conveniente pensar em organizar estes intercâmbios em cooperação com outras instituições da UNESCO, por exemplo, com o Instituto Internacional de Planejamento Educativo.

7.4. Incorporar a complexidade na formação e capacitação dos protagonistas dos processos de inovação curricular da educação secundária

Em todos os processos de promoção da transformação curricular que já tiveram lugar na América Latina, comprovou-se uma dissociação extrema entre os grupos de conhecimentos e de capacidades que possuem os diferentes protagonistas dos processos curriculares. Enquanto o saber especializado dos professores se concentra em conteúdos de suas disciplinas de formação inicial e em metodologias de ensino dessas disciplinas, o saber técnico dos especialistas em currículo, planejamento, ou custos, não incorporou aspectos que lhes permitam compreender as mudanças nas tendências de desenvolvimento econômico, político, social e cultural da humanidade e de cada país.

No entanto, os processos de mudança curricular só podem ser bem-sucedidos se conseguem um impacto sistêmico. Ou seja, se envolvem, ao mesmo tempo, uma atualização de conteúdos e de metodologias, uma mudança na organização e administração de cada instituição, uma mudança nos perfis e condições de trabalho dos docentes, uma revisão dos modos de articulação dos estabelecimentos educativos entre si e com outras instituições comunitárias e sociais. Mas, para poder promover essas mudanças sistêmicas é imprescindível ampliar a formação dos protagonistas que intervêm nos processos de mudança curricular, não apenas no que se refere ao aprofundamento de sua especialização, mas, também, a sua complementação, conseguindo que cada grupo profissional incorpore outros aspectos a sua formação, que lhes permitam dialogar melhor com outros grupos profissionais e integrar, com maior produtividade, equipes transdisciplinares e multidisciplinares.

- **Promover a capacitação em noções de planejamento estratégico e situacional para especialistas em educação e para os professores**

Um dos maiores problemas que existem para o avanço da expansão e da transformação curricular da educação secundária, seja na forma sucessiva ou na articulada, é que os professores e os espe-

cialistas que intervêm na elaboração e no andamento de processos de transformação curricular, não têm uma visão de conjunto de todos os aspectos que interferem nesses processos.

Essa falta de visão de conjunto é uma das razões pelas quais, na hora de elaborar propostas de mudanças curriculares, esses atores normalmente recorrem a algumas das seguintes estratégias: operam sugerindo adições de matérias e disciplinas que são consideradas inovadoras, mas sem retirar as que são consideradas ultrapassadas, o que induz a fortes incrementos orçamentários sem nenhuma garantia de melhoramento da permanência dos estudantes, da eficiência e da qualidade dos aprendizados; desistem da pretensão de produzir mudanças porque não podem manejar a complexidade dos aspectos que estariam envolvidos num processo de promoção de mudanças ou tentam alguns esforços de reformulação de modo artesanal, sem suficientes ferramentas metodológicas para garantir sua maior eficácia e eficiência e sem um manejo razoável dos conflitos com diferentes grupos afetados.

Os próprios especialistas em currículo e os professores que acessam posições de condução ou representação que os envolvem na elaboração e na realização das mudanças curriculares, são conscientes destas dificuldades. Por essa razão, solicitam, cada vez mais, ferramentas conceituais e metodológicas que lhes permitam complementar seu conhecimento disciplinar e pedagógico com outros conhecimentos necessários para os processos de mudança curricular.

Como conseqüência, seria necessário pensar que tipo de formação específica se pode oferecer aos perfis profissionais que provêm da docência, do mundo acadêmico e da pedagogia, para que possam intervir nos processos de mudança curricular com uma maior compreensão e uma maior capacidade de intervenção, tendo em vista a complexidade que esses processos de mudança possuem. Seria desejável que essa formação assumisse formas flexíveis e intensivas, e que se desenvolvesse com metodologias alternativas, incluindo o uso de aulas virtuais, visitas, estágios e fortalecimento da capacidade de introduzir componentes de pesquisa na ação.

Seria desejável que se elaborassem módulos e experiências para oferecer este tipo de formação em cooperação com outras instituições da UNESCO e de outros organismos que têm como principal função a formação de planejadores e gestores da edu-

cação, em particular com o Instituto Internacional de Planejamento Educativo da UNESCO. Seria conveniente administrar estes módulos por meio de mecanismos específicos e em convênio com instituições encarregadas de promover a formação e a capacitação dos professores.

- **Promover a atualização da compreensão da estrutura do conhecimento prático e teórico contemporâneo e futuro nos especialistas em planejamento, currículo e pedagogia geral**

Também se antecipou que, da mesma forma que os professores e pedagogos desconhecem os elementos básicos do planejamento situacional e estratégico requeridos para poderem participar nos processos de mudança curricular com maior eficácia e pertinência, evitar ou administrar os conflitos e conseguir maior eficiência dos recursos nos quais investem, também os especialistas em planejamento, currículo e pedagogia geral normalmente desconhecem as mudanças que acontecem na estrutura do conhecimento prático e teórico contemporâneo e nas alternativas de intervenção pedagógica disponíveis, dados os avanços na pesquisa e na inovação educativa em todo o mundo. Este desconhecimento lhes dificulta, também, a antecipação de situações futuras. Nestas condições, podem chegar a propor alternativas de localização de estabelecimentos educativos, de construções escolares, ou de outro tipo que têm como referência as instituições do passado e não os requerimentos do futuro.

Para mencionar um exemplo, os especialistas em planejamento da infraestrutura disponível para acolher a matrícula educativa em expansão no nível médio, nem sempre conhecem o que significa, atualmente, em um estabelecimento de educação secundária, ensinar tecnologia, ou quais são os novos requerimentos e oportunidades que as tecnologias da informação e da comunicação abrem.

Para saber o que significa, hoje, ensinar tecnologia em um estabelecimento de educação secundária, seria muito relevante que se conhecessem as distinções entre tecnologias “duras” e “administrativas” ou “brandas”, as discussões em volta dessas distinções, o que isso implica na elaboração de articulações possíveis de trabalho com as comunidades, o uso de espaços comuns alheios aos colégios, articulações com empresas, entre outras coisas.

Do mesmo modo, seria muito relevante que soubessem que as novas tecnologias da informação e da comunicação tornam possível a organização das instituições educativas, de acordo com modelos muito diversos, que requerem tamanhos de salas de aula muito distintos entre si e todos eles muito diferentes das salas dos colégios tradicionais. Um projeto institucional determinado pode requerer algumas salas muito pequenas e outras muito grandes. Uma área rural dispersa com 50 adolescentes pode requerer apenas uma sala de aula muito grande, um anfiteatro e quatro cubículos com quatro computadores.

Conseqüentemente, seria necessário pensar que tipo de formação específica se pode oferecer aos perfis profissionais que não provêm da docência e nem da pedagogia, para que também possam intervir nos processos de mudança curricular com uma maior compreensão e uma maior capacidade de intervenção em relação às novas estruturas do conhecimento, suas mudanças e articulações e as novas metodologias pedagógicas. Seria desejável que essa formação também assumisse formas flexíveis e intensivas e que se desenvolvesse com metodologias alternativas, incluindo o uso de aulas virtuais, visitas, estágios e o fortalecimento da capacidade de introduzir componentes de pesquisa na ação.

Neste caso, seria conveniente que a avaliação dos módulos e experiências para oferecer este tipo de formação também se realizasse em convênio com outras instituições da UNESCO e de outros organismos que têm como principal função a formação de planejadores e gestores da educação, em particular com o Instituto Internacional de Planejamento Educativo da UNESCO.

8. BIBLIOGRAFIA CITADA

ADICK, C. H. Internacionalização da escola e da reforma escolar. In: HANSGÜNTER, R. (org.) *Fundo para o Futuro da Pesquisa Escolar*. Veinheim: Deutscher Studium Verlag, 1995. Título original: Internationalisierung von schule und schulereform. In: Zukunftsgelder von schulforschung.

AISENSTEIN, A. O conteúdo da educação física e a formação do cidadão: Argentina 1880-1930. *Lecturas: educación física y deportes*, v. 1, n. 1, 1996. Disponível em: <http://www.sportquest.com/revista>. Título original: El contenido de la educación física y la formación del ciudadano.

ALTIMIR, O. Desigualdade, emprego e pobreza na América Latina: efeitos do ajuste e da mudança no estilo de desenvolvimento. *Desarrollo Económico*. Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social, v. 37, n. 145, 1997. Título original: Desigualdad, empleo y pobreza en América Latina: efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo.

ARAUJO; OLIVEIRA. *A nova empresa: a aprendizagem como parte do negócio*. Montevideo, CINTERFOR, 1994. Título original: La nueva empresa: el aprendizaje como parte del negocio.

BRASLAVSKY, C. *A juventude argentina: relatório da situação*. Buenos Aires: CEAL, 1987. Título original: La juventud argentina: informe de situación.

_____. Uma função para a escola: formar indivíduos ativos na construção de sua identidade e a identidade nacional. In: FILMUS, D. *Para que serve a escola*. Buenos Aires: Tesis-Norma, 1993. Título original: Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. In: Para que sirve la escuela.

_____. A educação secundária e o contexto das mudanças nos sistemas educativos latino-americanos. *Revista*

Iberoamericana de Educación. Madri: OEI, n.9, 1995. Título original: La educación secundaria en el contexto de los cambios en la construcción de su identidad y de la identidad nacional.

_____. *Refazendo escolas: por um novo paradigma na educação latino-americana*. Buenos Aires: Santillana, Convenio Andrés Bello, 1999. Título original: Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.

CALDERÓN, F.; DOS SANTOS, M. *Sociedades sem atalhos: cultura, política e reestruturação econômica na América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 1995. Título original: Sociedades sin atajos: cultura, política y reestructuración económica en América Latina.

CARNOY, M.; MOURA CASTRO, C. de. *Que caminho deve tomar o melhoramento da educação na América Latina? Propuesta Educativa*. Buenos Aires; Dávila, Flacso, n.17, 1997. Título original: Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?

DUSSEL, I.; PINEAU, P. *Quando a classe operária entrou para o paraíso: a educação técnica pública e o primeiro peronismo*. In: PUIGGRÓS, A. (coord.). *Discursos pedagógicos e cenário social no peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 1995. Título original: De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955).

FINKIELKRAUT, A. *A derrota do pensamento*. Buenos Aires: Ed. Anagrama, 1987. Título original: La derrota del pensamiento.

FITOUSSI, J. P.; ROSANVALLON, P. *A nova era das desigualdades*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1997. Título original: La nueva era del pensamiento.

GOODSON, I. *História do currículo: a construção social das disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995. Título original: Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares.

GORZ, A. *Misérias do presente, riqueza do possível*. Buenos Aires: Paidós, 1995. Título original: Miserias del presente, riqueza de lo posible.

HARASIM, L. et al. *Redes de ensino*. Cambridge: The Mit Press, 1998. Título original: Learning networks.

HARGREAVES, D. *O desafio para a escola compreensiva: cultura, currículo e comunidade*. Londres: Routledge, 1982. Título original: The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum And Community.

HOBBSAWM, E. *História do século XX*. Espanha: Ed. Crítica, 1995. Título original: Historia del siglo XX.

KERCKHOVE, D. de. *Inteligência interligada: a chegada da sociedade informatizada*. Toronto: Somerville House Publishing, 1997. Título original: Connected intelligence: the arrival of the web society.

KRICHESKY, M. (coord.). *Projetos de orientação e aulas particulares: enfoques e propostas para mudança na escola*. Buenos Aires: Paidós, 1999. Título original: Proyectos de orientación y tutoría: enfoques y propuestas para el cambio en la escuela.

LECHNER, N. As condições da governabilidade democrática na América Latina do fim do século. In: FILMUS, D. (comp.). *Os noventa: política, sociedade e cultura na América Latina e Argentina do fim do século*. Buenos Aires: Flacso, Eudeba, 1999. Título original: Las condiciones de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo. Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo.

LESOURNE, J. *Educação e sociedade: os desafios do ano 2000*. Barcelona: Gedisa, 1993. Título original: Educación y sociedad: los desafíos del año 2000.

MANSEBO, E. *Os processos contemporâneos de mudança da educação secundária no Uruguai: relatório apresentado*

no Seminário Mudanças na Educação Secundária: análises de processos europeus e latinoamericanos. Buenos Aires: ILPE, nov. 1999. Título original: Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 5.ed. Santa Fé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998. Título original: De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía.

MOURA CASTRO, C. de. *Educação profissional e produtividade: alguma luz na caixa preta*. Brasília: Centro Nacional de Recursos Humanos, IPEA, 1984. Título original: Educación vocacional y productividad: alguna luz en la caja negra.

MINUJÍN, A. A grande exclusão?: vulnerabilidade e exclusão na América Latina. In: FILMUS, D. (comp.). *Os noventa: política, sociedade e cultura na América Latina e Argentina do fim do século*. Buenos Aires: Flacso, Eudeba, 1999. Título original: La gran exclusión?: vulnerabilidad y exclusión en América Latina. Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo.

MUELLES, D.; RINGER, F.; SIMON, B. *O desenvolvimento do sistema educativo moderno: mudança estrutural e reprodução social 1870-1920*. Madri: Ministério do Trabalho e Segurança, 1992. Título original: El desarrollo del sistema educativo moderno: cambio estructural y reproducción social 1870-1920.

OBIOLS, G. A.; SEGNI DE OBIOLS, S. di. *Adolescência, posmodernidade e escola secundária: a crise do ensino médio*. Buenos Aires: Kapelusz, 1994. Título original: Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Breve panorama da educação: indicadores*. Paris: OECD, 1998. Título original: Education at a glance: indicators.

PALLOF, R.; PRATT, K. *Formando comunidade de ensino na cibernética: estratégias efetivas para a sala de aula online*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. Título original: *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*.

RIFKIN, J. *O fim do trabalho*. Buenos Aires: Paidós, 1996. Título original: *El fin del trabajo*.

SEMÁN, P.; VILA, P. "Rock chabón" e identidade juvenil na Argentina neo-liberal. In: FILMUS, D. (comp.). *Os noventa: política, sociedade e cultura na América Latina e Argentina do fim do século*. Buenos Aires: Flacso, Eudeba, 1999. Título original: *La gran exclusión?: vulnerabilidad y exclusión en América Latina. Los noventa: política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Título original: *Rock chabón y identidad juvenil en la Argentina neo-liberal*.

TOURAINÉ, A. (comp.). *Que trabalho para a juventude?: em prol de estratégias inovadoras para a promoção de trabalho e a participação da juventude de hoje e de amanhã*. Paris: UNESCO, 1988. Título original: *Quel travail pour les jeunes?: vers des stratégies novatrices pour la promotion de l'emploi et la participation de la jeunesse d'aujourd'hui et de demain*.

_____. *Podemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Madrid: PPC, 1997. Título original: *Podemos vivir juntos?: iguales y diferentes*.

UNESCO. *Relatório mundial de Educação*. Paris: UNESCO, 1998. Título original: *World Education Report*.

LEIS NACIONAIS CONSULTADAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996.

MÉXICO. Ley General de Educación, de 1993.

REPÚBLICA ARGENTINA. Ley Federal de Educación nº 24.195, de 1993.

REPÚBLICA DE CHILE. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza nº 18.962, de 1990.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley General de Educación nº 115, de 1994.

REPÚBLICA DOMINICANA. Ley General de Educación nº 66'97, 1997.

DOCUMENTOS NACIONAIS CONSULTADOS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998a.

_____. _____. _____.: língua portuguesa, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: matemática, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: ciências naturais, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1997.

_____. _____. _____.: história, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: geografia, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: arte, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: temas transversais, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: língua estrangeira, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: educação física, terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

_____. _____. _____.: ensino médio, bases legais. Brasília, 1999.

MÉXICO. Secretaria de Educação Pública. *Educación básica secundária: plano e programas de estudo*. México, DF, 1993.

REPÚBLICA ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. *Contenidos básicos para la formación docente de grado*, 1996.

_____. _____. *Contenidos básicos para la educación polimodal*, 1997.

_____. _____. *Documentos para la concertación: estructura curricular básica para el 3er. Ciclo de la EGB, serie A, n. 16*, 1998a.

_____. _____. *Documentos para la concertación: estructura curricular básica para la educación polimodal, serie A, n. 17*, 1998b.

REPÚBLICA DE CHILE. Ministerio de Educación. *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*, 1998a.

_____. _____. *Lengua castellana y comunicación*: programa de estudio primer año medio, 1998b.

REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Programas ciclo básico: educación média primer año, plan 1996, 1999.*

_____. _____. _____. : educación média segundo año, plan 1996, 1999.

_____. _____. _____. : educación média tercer año, plan 1996, 1999.

9. ANEXO

QUADRO 1. América Latina. Países selecionados. Estrutura do sistema educativo e situação do nível médio

PAÍS	ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCATIVO
ARGENTINA	<ul style="list-style-type: none"> - Nível Inicial obrigatório (1 ano) - Educação Básica com três ciclos obrigatórios (9 anos): <ul style="list-style-type: none"> * EGB 1 (3 anos) * EGB 2 (3 anos) * EGB 3, o TERCEIRO CICLO (3 anos) - Nível Polimodal (3 anos) - Educação Superior
BOLÍVIA	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Primária obrigatória (8 anos) - Educação Secundária em dois ciclos (4 anos)
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Básica: <ul style="list-style-type: none"> * Educação Infantil * Ensino Fundamental obrigatória (8 anos) * Ensino Médio (3 anos) - Educação Superior
CHILE	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Geral Básica obrigatória (8 graus) - Educação Média (4 anos) - Educação Superior
COLÔMBIA	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-Escola (1 grau obrigatório) - Educação Básica obrigatória (9 graus) de dois ciclos: <ul style="list-style-type: none"> * Primária (5 graus) * Secundária (4 graus) - Educação Média (2 graus) - Educação Superior
COSTA RICA	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Geral Básica obrigatória com um terceiro ciclo diversificado (9 anos) - Ciclo de Educação Diversificada (2 ou 3 anos)
EQUADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Primária (6 graus) - Nível Médio (5 anos): <ul style="list-style-type: none"> * Ciclo Básico obrigatório (3 anos) * Ciclo Diversificado
MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Básica: <ul style="list-style-type: none"> * Educação Pré-Escolar * Educação Primária obrigatória (6 anos) * Educação Secundária: <ul style="list-style-type: none"> • Média Básica obrigatória (3 anos) • Média Superior ou Bacharelado (2 ou 3 anos diversificados) - Educação Superior
PARAGUAI	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Primária (6 anos) - Nível Médio ou Diversificado (6 anos): <ul style="list-style-type: none"> * Ciclo Comum obrigatório (3 anos) * Ciclo Diversificado (3 anos)
PERU	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Primária (6 graus) - Educação Secundária obrigatória (5 anos): <ul style="list-style-type: none"> * Ciclo Comum (2 anos) * Ciclo Diversificado (3 anos)
REPÚBLICA DOMINICANA	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Primária (8 graus) - Educação Média (4 anos) em dois ciclos
URUGUAI	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Primária (6 graus) - Ciclo Básico Único obrigatório (3 anos) - Bacharelado Diversificado (3 anos)

Fonte: Elaboração própria, com base na documentação nacional e BRASLAVSKY, C. *La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos*. Revista Iberoamericana de Educación. Madrid, OEI, n. 9, 1995.

QUADRO 2. América Latina. Países selecionados. Taxa bruta de escolaridade em 1985 e 1995 para nível médio (secundária inferior e superior).

PAÍS	TAXA BRUTA DE ESCOLARIDADE			
	1985		1995	
	NÍVEL MÉDIO		NÍVEL MÉDIO	
	Duração em anos	Taxa Bruta	Duração em anos	Taxa Bruta
ARGENTINA	5 anos	70	5 anos	77
BOLÍVIA*	4 anos	39	4 anos	S/d
BRASIL**	3 anos	35	3 anos	45
CHILE	4 anos	67	4 anos	69
COLÔMBIA	6 anos	48	6 anos	67
COSTA RICA	5 anos	40	5 anos	50
EQUADOR	6 anos	58	6 anos	50
MÉXICO	6 anos	57	6 anos	58
PARAGUAI	6 anos	31	6 anos	38
PERU	5 anos	63	5 anos	70
REP. DOMINICANA	6 anos	51	4 anos	41
URUGUAI	6 anos	71	6 anos	82

Fonte: UNESCO. *World Education Report*. Paris: UNESCO, 1998.

* Informação prévia da reforma da estrutura: escola primária de 7 anos mais secundária de 7 anos.

* Secundária Superior

** Secundária Superior