

## **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares no ensino médio do Cone Sul da década de 90.**

Cecília Braslavsky.

### **Introdução.**

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

Este movimento começa a envolver o ensino médio. Os segmentos dos sistemas educativos foram concebidos até fins do século XIX como não obrigatórios e como preparatórios para o ingresso à Universidade ou ao mundo do trabalho (Müller e outros, 1992).

Estes segmentos se localizam, há algumas décadas, na continuação de uma educação fundamental de mais cinco anos de duração e em processo de transformação e extensão. (Braslavsky, 1995).

Antes desta década, outorgava-se a cada ciclo da estrutura de estudos e cortes uma importância crucial. Atualmente, ao contrário, parece que as principais preocupações estão passando para outros temas. Elas estão deixando de ser a busca de identidade de cada um dos antigos níveis do sistema educativo, incluindo o médio, e do momento em que se introduzem os cortes entre um e outro, para passar a ser a definição de uma oferta educativa de 12 anos de duração, organizada sem mudanças bruscas entre seus diferentes segmentos, dedicadas a garantir a educação básica de toda a população.

Conseqüentemente, pode ser proposto que, cada vez mais, tenda-se a dar relevância em evitar que os alunos tenham que atravessar cortes abruptos entre modelos institucionais

criados para diferentes classes e setores sociais e com distintas finalidades; e que a oferta de educação geral básica de 12 anos para todos possa ser organizada em ciclos de diferente duração, de acordo com as condições sócio-econômicas, as tradições e, inclusive, as preferências das comunidades educativas.

A tendência é assumir a maneira de se dividir os vários ciclos, podendo ser melhor ou pior segundo cada contexto. E não se pode definir uma homogeneidade para todos os países, nem para um mesmo país, pois há diversidade de estruturas. O que antes era considerado uma heresia contra a equidade, passa a ser concebido como uma alternativa para a lógica, com maior pertinência organizativa para atender a populações diversas, ou seja, como uma ferramenta eventual de diferenciação positiva para construir maior equidade.

O objetivo é que não se promovam formas educativas que, no marco dessas diferenças organizativas, venham a contribuir para consolidar as diferenças de origem dos alunos. No contexto da perda de relevância das questões estruturais é necessário encontrar outro critério para falar do ensino médio que não seja a referência a um nível antigo na antiga estrutura dos sistemas educativos. Neste texto, este critério será o da educação para os adolescentes e os jovens de 12 a 18 anos de idade.

Razões institucionais vinculadas ao protagonismo do Estado na organização e na prestação da educação secundária incidiram para que a Argentina, desde meados da década de 80, fosse o primeiro país da América Latina a encarar uma política de melhoramento da qualidade do ensino médio. A transferência dos estabelecimentos educativos de nível da Nação para as províncias interrompeu a execução dessa política. No entanto, foram levantados alguns problemas e reflexões que iriam ser retomados em algumas províncias até finais dos anos 80 e começos dos 90, e, em nível nacional, até 1995.

Num segundo momento, incorporaram-se outros países ao movimento para o aprimoramento da qualidade do ensino médio, em particular no Chile e Uruguai.

Atualmente, a maioria dos países da América Latina começa a colocar na agenda a questão da transformação do ensino médio. Brasil, Bolívia e Peru, entre outros, iniciaram a formulação de programas de aprimoramento e de expansão do ensino médio que se encontram em diferentes momentos de sua elaboração.

Além dos momentos e das estratégias que cada país concebe para avançar na expansão e na transformação do ensino médio, em todos eles a questão da renovação curricular ocupa um lugar de destaque que se resolve e, além disso, se soluciona cada vez mais com a intervenção e interação dos diferentes níveis institucionais de governo: o nacional, o estadual e inclusive o municipal.

De fato, nos grandes países federalizados, a transformação curricular vai se desenvolvendo em diversos planos simultaneamente: o nacional, o de cada estado e o das instituições inscritas em âmbitos locais, enquanto que nos países unitários o plano estadual não tem o mesmo dinamismo e as mudanças acontecem 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 nível se resolve a responsabilidade pelos conteúdos da educação como eixo articulador do currículo escolar.

Historicamente, a responsabilidade pela definição dos principais conteúdos de ensino estava a cargo do Estado. O currículo como base dos conteúdos de ensino devia ser o centro do projeto educacional nacional. A forte expansão, descentralização e redistribuição de responsabilidade orçamentária dos sistemas educativos da América Latina colocaram em questão essa responsabilidade. Atualmente, em alguns países, a definição curricular ainda é da União, mas em outros é dos estados. Esta diferença se traduz pela condição jurídica que têm os marcos curriculares de caráter nacional em cada país.

Mas, além do aspecto político, que formalmente tem uma maior responsabilidade na definição curricular, é crescente a evidência de algumas tendências de compartilhar esta responsabilidade na produção desses currículos.

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 fora da região, se elaboram propostas idênticas para serem desenvolvidas em contextos diversos. Mas, na realidade, parece que, atualmente, a busca por soluções dos problemas do ensino médio na América Latina tem muito de construção compartilhada e de busca de referência nos mesmos espaços externos, principalmente nos países europeus.

Os materiais curriculares chilenos tomaram, por exemplo, alguns elementos das propostas argentinas, que, por sua vez, em alguns aspectos, se nutriram daqueles, enquanto na Bolívia circulam definições tomadas da Argentina e assim por diante. Em todo caso,

identifica-se bibliografia espanhola e francesa e – em menor escala – americana, portuguesa e de outros países externos à região.

O presente documento se propõe a abordar, em uma primeira análise, os processos e os produtos curriculares para o ensino médio na América Latina a partir do reconhecimento das tendências comuns do desenvolvimento contemporâneo que afetam toda a região, tomando como fonte privilegiada documentos de ordem nacional e pondo ênfase na produção dos 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 do amortecimento do impacto das mudanças que se propõem e promovem.

## **1. As grandes tendências contemporâneas do desenvolvimento na América Latina.**

### **1.1. Um mundo de trabalho heterogêneo, decrescente e em acelerada mutação.**

No mundo todo estão sendo produzidos ao menos cinco processos econômicos que também se fazem presentes na América Latina. O primeiro é a diminuição do volume do mercado de trabalho disponível, e inclusive necessário, para a satisfação das necessidades básicas das sociedades. Isto implica que é possível que os jovens que estão se formando hoje sofram uma crescente demora no seu ingresso ao mercado de trabalho e atravessem períodos de desocupação, ou subocupação.

O segundo é o crescimento dos trabalhos disponíveis no setor de serviços referentes ao setor agropecuário e industrial. O terceiro é o crescimento do trabalho informal. O quarto consiste em mudanças cada vez mais rápidas dos perfis das ocupações, em particular no que se refere às habilidades específicas. E o quinto, na modificação das escalas em que se realizam e se resolvem os destinos profissionais das pessoas.

O último processo tem como um de seus eixos a transnacionalização do mercado de trabalho. Isto significa, entre outros aspectos, que tanto o capital como as empresas e os

trabalhadores têm a possibilidade de se mover de um país a outro para conciliar os requerimentos e as disponibilidades de suas mútuas capacidades e oportunidades.

Esses processos econômicos propõem diferentes desafios para o ensino médio. A diminuição do volume de trabalho disponível põe na agenda as questões do adiamento do ingresso no mercado de trabalho e da extensão da escolaridade obrigatória, abarcando decididamente o ensino médio. Considerando este documento, pode-se pensar que o currículo do ensino médio passará a ser o currículo para um período de escolaridade obrigatória de adolescentes e jovens que não terão alternativas suficientes para permanecer por mais tempo no sistema educativo.

Por outro lado, a velocidade das mudanças dos perfis de ocupação atualiza cada vez mais a antiga exigência pedagógica de ensinar a aprender, transformando-a em um imperativo sócio-econômico e pessoal. Ao mesmo tempo, a perda da capacidade de criação de trabalho das economias agrícolas e industriais leva a repensar a formação para o trabalho e a demandar sua forte associação com os serviços e com atividades de colarinho branco, ainda na produção de bens agro-industriais. O crescimento do setor informal, em comparação 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-chave da cultura.

Finalmente, a mundialização e transnacionalização da economia propõem a necessidade de que a educação de diferentes países tenha alguns de padrões compatíveis, caso não se deseje que a população de alguns países fique totalmente marginalizada de certas áreas de produção e de desenvolvimento.

Em geral, as novas tendências da economia obrigam que se proponha o problema das finalidades do ensino médio com profundidade. Parte de suas modalidades estavam orientadas a formarem para um trabalho, no limite de opções de especializações que se definiam aos 12 e mais tarde aos 15 anos..

Atualmente é necessário rever a maneira pela qual o ensino médio se articula à economia. É possível, e inclusive desejável, que o ensino médio aceite formar para o mercado de trabalho, quando este não parece ter espaço para incorporar todos os jovens egressos dele.

Na última década, foi tomando força a posição segundo a qual o ensino médio não deveria assumir, como um desafio próprio, a formação para o mercado de trabalho, mas sim a formação para o trabalho. É provável que se tenha de ser mais audaz ainda e propor também que a educação – integralmente – forme para atividades múltiplas (Gorz, 1998), para o trabalho produtivo, a criação cultural, a vida social harmônica, a vida familiar, e a alternância entre período de predomínio de um ou outro tipo de atividade ao largo de uma vida.

## **1.2. O aprofundamento das desigualdades sociais.**

Por outro lado, uma das características mais complexas e, por conseqüência, menos previsíveis derivadas das novas modalidades de desenvolvimento econômico é o aprofundamento das desigualdades sociais preexistentes e a emergência de outras.

De acordo com os diversos autores das sociedades contemporâneas, o ponto de partida seria cada vez mais relevante como determinante do destino das pessoas. (Fitoussi y Rosanvallon, 1997; Altimir, 1997; Minujin, 1999). A mobilidade social seria muito débil e as diferenças de possibilidade de acumulação de capital educativo por parte das crianças e dos jovens determinariam que as desigualdades nos destinos seriam ainda bem maiores que as desigualdades nos pontos de partida.

Nestas condições, seria muito complexo tornar realidade o desafio de unir o crescimento econômico à democracia. A violência cotidiana cresceria permanentemente, assumindo formas similares às de uma espécie de guerrilha permanente, mas sem uma finalidade política de reforma ou revolução social (Riflein, 1996).

Ainda que, neste contexto, seja difícil pensar que estas situações possam ser enfrentadas exclusivamente por meio de decisões educativas (Braslavsky, 1999), parece particularmente relevante considerar duas questões.

A primeira seria desenhar estruturas curriculares e processos educativos que tentassem oferecer oportunidades equivalentes de formação ao conjunto dos jovens e dos adolescentes, independentemente de sua origem e desafiando permanentemente o que é imposto pela determinação estrutural irreversível dos destinos educativos, sabendo-se que os resultados alcançados terão limitações inevitáveis. Isto se pode conseguir tentando que,

em todos os caminhos possíveis, exista, por um lado, um peso razoável de formação de caráter geral, com componentes humanísticos e tecnológicos básicos; e, por outro, de formação contextualizada.

O desenho de propostas pedagógicas baseadas em experiências formativas com fortes componentes de situação e de resolução de problemas têm raízes históricas nos processos de construção das disciplinas escolares, mas tem sido, em geral, uma alternativa perdedora. Segundo a interpretação de alguns autores (Goodson, 1995, Deissel e Pineau, 1995), os esforços para construir um ensino médio mais contextualizado não prosperaram porque sua vitória teria significado a perda do valor de acesso e da permanência no ensino médio como dispositivo de diferenciação entre as elites e os trabalhadores.

Os recentes avanços científicos e tecnológicos iriam, agora, pouco a pouco, transformando as ocupações de tal modo que os trabalhos manuais tenderiam a desaparecer como opção de vida em favor de 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 pudessem aceder aos tipos de trabalho que subsistiram e para cujo desempenho terão que saber ao mesmo tempo pensar e fazer. Essa combinação facilitará também aos jovens e adolescentes aprender a pensar melhor e a fazer melhor.

Com efeito, haveria no mundo crescentes evidências empíricas de que a combinação entre ambos os tipos de aprendizagem reforça a qualidade de cada um deles e permite buscar novas soluções de problemas sociais, econômicos e dos sistemas políticos que ainda não as têm (Moura Castro, 1984 e Arayo y Oliveira, 1994).

A segunda questão seria fortalecer a formação de virtudes que levassem os jovens a valorizar a convivência harmoniosa e a paz e a rejeitar as sociedades polarizadas. Ou seja, 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 para a 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 acentuadamente no caso do ensino médio que no caso da educação primária. Este fato continha cinco aspectos atualmente discutíveis.

O primeiro é que as gerações mais jovens não possuem uma cultura própria e, em conseqüência, não oferecem nenhum tipo de resistência à aprendizagem de conteúdos e a consolidação de pautas culturais dos adultos. O segundo é que a cultura adulta é homogênea. O terceiro é que as culturas dos jovens também são homogêneas; o quarto é que a cultura adulta e, como parte dela, as características da produção e das estruturas dos conhecimentos são estáveis ao longo do tempo; e o quinto é que os sistemas educativos e as escolas são o principal sistema experiente na transmissão de informação.

Nos últimos anos, assiste-se ao reconhecimento da heterogeneidade cultural latino-americana e ao reconhecimento das culturas historicamente subordinadas, em particular às culturas originais (Calderón y dos Santos, 1998; Martín Barbero, 1998). Neste aspecto, assiste-se, em muitos países, à demanda de atenção a essa diversidade também nos processos de mudança do ensino médio, propondo-se temas como a possibilidade do ensino de línguas originárias como parte do currículo.

Assiste-se, em todo mundo, e como parte deste movimento na América Latina, a um crescente processo de emergência e de fortalecimento de culturas juvenis através de produções e de consumos que têm lugar em diferentes circuitos além dos escolares. (veja-se, por exemplo, Semán y Vila, 1999).

Algumas reflexões e investigações sugerem que a falta de adequação do modelo do ensino médio às características dos novos grupos e setores sociais que o freqüentam atualmente, mais a falta de consideração da existência de necessidades e de demandas próprias dos jovens são fatores relevantes na hora de interpretar as razões da deserção e dos baixos índices de aprendizagem dos jovens e adolescentes (Finkelkraut, 1987; Obiols e outros, 1994).

Isto significaria que para que os jovens assistam, permaneçam e aprendam nos colégios, eles têm que encontrar ali uma oportunidade de deslanchar sua condição

protagônica através de práticas muito variadas que lhes permitam fazer das escolas espaços de vida juvenil. Por outro lado, essa juventude não é um conglomerado homogêneo, mas um conjunto de grupos de pessoas com interesses, necessidades e saberes diversos, por momentos convergentes e por momentos divergentes, com respeito a adultos e entre si (Bralavsky, 1987; Tourraine, 1988). Sua cultura não é, enfim, uma alternativa perfeita, nem pode ser o único ponto de referência do ensino médio.

Por outro lado, o ensino médio surgiu em uma etapa em que os saberes se estruturavam em disciplinas acadêmicas que se consideravam fortemente separadas entre si e com uma perspectiva de permanência significativa 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 baixa permanência temporal.

Neste contexto, grandes campos disciplinares estruturados durante a segunda metade do século XX ficaram fora do ensino médio, e campos de duvidosa vigência permanecem nele. Deste modo, e nesse contexto, é necessário, propor-se o que deve conter o currículo, se conceitos de dados que caducam; procedimentos férteis para seguir aprendendo durante toda a vida; ou uma combinação de ambos, estruturados de acordo com um princípio organizado e externo a ambos.

Por último, a revolução das comunicações abriu espaço a novos sistemas expertos na transmissão e no acesso à informação e a valores e normas culturais que são muito mais eficazes em cumprir essas funções que os sistemas educativos e os colégios (Harasim e outros, 1995; Pallfoff e Pratt, 1999). Conseqüentemente, é imprescindível que os colégios avaliem os riscos e as oportunidades que a existência desses novos sistemas expertos lhes propõe, principalmente, através da emergência do conceito de interação das inteligências (Kerckhove, 1997). Essas revoluções das comunicações permitem também detectar claramente o impacto local das tendências regionais e mundiais.

#### **1.4. As buscas de aprofundamento democrático: maior representação e maior protagonismo.**

Finalmente, amplos setores sociais latino-americanos estão buscando alternativas para transformar as maneiras de fazer política, entendendo como tal, todas as definições e ações vinculadas ao público. Estas buscas se associam às crises de representação e de legitimidade das formas peculiares de se fazer política na região, às mudanças nas formas de inserção econômica, ao incremento da exclusão social e às reestruturações do mundo das comunicações. Do seu conjunto emergiu o módulo de “sociedade de mercado”, no qual tudo é negociável e se desenvolve com estratégias individualistas refratárias aos compromissos coletivos (Lechner,1999).

A emergência do modelo de “sociedade de mercado” se deve a um desencanto. Há algumas décadas, na América Latina, se associava a democracia exclusivamente às formas institucionais do liberalismo democrático ou do Estado de bem-estar e o seu redistributivismo paternalista. Nesse contexto, os desafios que se propunham à educação dos jovens consistiam em formar os eleitores e os representantes e funcionários de um Estado de direito.

As possibilidades de superar o desencanto se associam, atualmente, à ampliação do conceito de democracia ou a sua transformação em outro que seja potente para reativar a disponibilidade de reconstruir esses compromissos coletivos nas práticas sociais.

Com efeito, aos poucos as ambições com respeito às contribuições do ensino médio para a democracia foram se ampliando; o próprio conceito de democracia incorporou ao seu núcleo principal a defesa e promoção dos direitos humanos e, como consequência, as formas de vida que significaram a realização e a aprendizagem desses novos compromissos coletivos.

A mudança no conceito de democracia se associa também à experiência da violência física dos anos 70 e 80 e com o desejo de não a repetir, assim como a vivência da extrema desigualdade social e com suas consequência em termos de desintegração familiar e insegurança pessoal.

Dessa ampliação conceitual de forte penetração em numerosos países da região, novos temas foram adquirindo um lugar cada vez mais preponderante na agenda e também

como desafios para o ensino médio. Alguns deles são o ensino dos direitos humanos de um ponto de vista conceitual e vivencial, e o respeito às diferenças e à integração dos jovens com necessidades educativas especiais até aos estabelecimentos de educação comum.

Os mesmos jovens parecem circunscritos em uma tensão entre aquele aparente desencanto da política e um protagonismo associativo social, cultural e religioso que conclamam a um maior número e a 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 aos próprios sistemas de partidos.

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, em medida significativa, de que os jovens adquiram, durante sua formação, capacidades e valores orientados para a vida em comum, que requerem mais tempo de escolarização do que o disponível na velha educação primária, e de outros conteúdos e concepções pedagógicas que os próprios do ensino médio tradicional.

## **2. Os desafios da construção curricular para a educação dos jovens na América Latina.**

Sistematizando os aspectos que surgem da apresentação das tendências de mudança na América Latina e no mundo, cabe afirmar que os currículos para o ensino médio deveriam começar a se reformar para atender fortes demandas de incorporação de mais jovens à educação e de melhoramento da qualidade. Além disso, também precisam rever a eficiência da oferta orientada a satisfazer as necessidades educativas dos jovens, oferecendo uma combinação de orientação para produzir maior flexibilidade e modernização estrutural, como as mudanças nos conteúdos e nas metodologias de ensino e de aprendizagem.

Em alguns países, em particular no Chile e na Argentina, mais de 70% dos jovens já assistiam ao ensino médio em 95 (UNESCO, 1998). Em outros, a porcentagem de jovens que estão se incorporando cresce rapidamente. Em quase todos os países a

velocidade de expansão desse nível do sistema educativo é muito maior que velocidade de expansão da educação fundamental.

Por outra parte, os jovens que agora acedem ao ensino médio provêm de setores sociais diferentes. Muitos deles são membros de famílias que pela primeira vez tomam contato com o ensino médio, não possuem livros ou outro material impresso em suas casas, nem acesso às novas tecnologias da comunicação ou da informática.

Em muitos países da América Latina, os adultos e os jovens sentem – ainda que não compreendam muito bem – que o currículo do ensino médio é profundamente inadequado.

O aprofundamento das desigualdades sociais e a vivência da inadequação curricular convergem para a 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, desarmados diante da novidade e da envergadura dos desafios para cuja atenção não foram formados.

Estas situações adquirem, além disso, certas peculiaridades, quando os professores têm uma idade muito próxima a dos estudantes ou, pelo contrário, quando já são muito mais velhos.

Tradicionalmente, na América Latina não havia um currículo para o ensino médio. O que atualmente chamamos “materiais curriculares” característicos do ensino médio latino-americano, anteriormente, eram denominados “planos e programas”.

Em inícios dos anos 90, tomou-se, pouco a pouco, consciência da conveniência de produzir outro tipo de materiais curriculares e se iniciaram os já mencionados processos de transformação curricular. Como resultado destes processos, em vários países da América Latina, em particular no Chile, Argentina e Uruguai, já se conta, agora, com novos ordenamentos curriculares que assumem diversas formas, denominações e estatutos jurídicos.

No Chile, elaboraram-se os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos (República de Chile, Ministério de Educação, 1998<sup>a</sup>). Estes ordenamentos foram aprovados como “Ley de la Nación”. Nesse país, o sistema educativo está privatizado e municipalizado. Apesar de ser uma lei nacional, os Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos não são de cumprimento obrigatório.

No entanto, a necessidade de assumir um compromisso com uma orientação educativa compartilhada induziu 95% dos estabelecimentos educativos a adotá-los. Estes materiais não foram considerados suficientes a juízo dos técnicos ministeriais, nem de numerosos professores e orientadores.

Em conseqüência, elaboraram-se programas de estudos que constituem roteiros com opções, atividades e bibliografias e outra série de apoios aos professores (República do Chile, Ministério de Educação , 1998b).

Na Argentina, o Conselho Federal de Cultura e Educação, integrado pelos ministros das 24 províncias do país e presidido pelo ministro de Estado, organizou os Conteúdos Básicos Comuns, graduados por ciclos (República Argentina, Ministério de Cultura e Educação, 1997). Estes Conteúdos devem recuperar, obrigatoriamente, os Desenhos Curriculares Provinciais e podem organizar-se para sua melhor aplicação.

No Uruguai, pequeno país centralizado de aproximadamente 3 milhões de habitantes, elaboraram-se Planos e Programas de aplicação obrigatória (República Oriental do Uruguai, Administração Nacional de Educação Pública, 1999).

Os processos de elaboração das novas grades curriculares diferem dos processos de elaboração dos planos e programas tradicionais. Os planos e programas eram elaborados, exclusivamente, desde a origem da educação secundária até a década de 50, por uma comissão de professores expertos nas distintas disciplinas, em um contexto de práticas pedagógicas no qual a atualização permanente não estava incorporada como uma rotina.

A inércia dessa metodologia de promoção da mudança curricular leva ao risco de sustentar uma organização institucional e uma seleção de campos e de metodologia do ensino legitimados, de não permitir atender às atuais necessidades através da eventual incorporação de conteúdos provenientes de disciplinas ou campos de novos saberes e melhorar a qualidade da educação.

Como reação a esta modalidade de construção curricular que aprofundava a fragmentação dos colégios de ensino médio em disciplinas *balcanizadas* entre si (Hargreaves, 1982), recorreu-se, na década dos 50 e 60, a pedagogos, técnicos e funcionários especializados no desenho institucional dos estabelecimentos e do sistema educativo.

A inércia dessa metodologia de promoção da mudança curricular leva ao risco de ignorar as necessidades, possibilidades e limitações da atualização disciplinar e metodológica, já que, em algumas ocasiões, esses perfis profissionais se encontram afastados 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 nos processos de construção curricular. Por um lado os atores ou protagonistas e, por outro, os referentes.

Os processos recentes de construção curricular de nível nacional buscaram avançar as propostas de construção curricular que incorporam os professores como atores protagônicos, mas não exclusivos da mudança tanto dos currículos como norma, como do currículo em ação. Mas, ao mesmo tempo, assumiu-se que os professores requerem diálogo com os outros atores para recuperarem suas melhores práticas com horizontes mais amplos. Admitiu-se ainda que esses outros não professores não podem ser somente pedagogos e técnicos especializados em currículos ou em questões afins. Recorreu-se também a uma equipe de cientistas e de acadêmicos que legitimaram as propostas de mudanças na sua atualidade epistemológica e científica.

Admite-se, cada vez mais, que a atualização acadêmica não é um critério suficiente para legitimar as mudanças curriculares porque os conteúdos acadêmicos se desatualizam rapidamente e porque, além disso, a atualização dos conteúdos não é o único critério válido para promover uma mudança curricular. Buscam-se critérios mais próximos à pertinência e à fertilidade para formar competências.

Por isso, recorre-se, em alguns casos, e em forma mais parcial, a alguns grupos denominados interlocutores ou referentes (o empresariado, as Organizações Não Governamentais, os dirigentes políticos, artistas e profissionais dos meios de comunicação), para que se estabeleça um diálogo amplo sobre as demandas do ensino médio. Por exemplo, na reformulação da educação técnico-profissional no México, ou na educação em geral no Rio de Janeiro.

Essas buscas de diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema educativo e ao mundo acadêmico nos processos de mudança curricular encontram metodologias de trabalho mais apropriadas para o desenho das ofertas que devem substituir as velhas

escolas técnicas. Daí se avança no conjunto com uma grande quantidade de carreiras para conformar menos especialidade, que correspondam a amplas famílias profissionais e que garantam perfis profissionais mais flexíveis e polivalentes para o desenho da educação geral dos adolescentes e dos jovens. No entanto, não se encontram formas satisfatórias de incorporar os pais e os próprios jovens aos processos de construção curricular.

Mais além do estatuto jurídico, do grau de prescrição e da quantidade e variedade de atores e de interlocutores que se incorporam aos processos de elaboração dos novos materiais curriculares para o ensino médio na América Latina, todos eles propõem mudanças para facilitar a gestão 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, quase todos eles partem do princípio de assumir a necessidade de formar as competências dos jovens, e não de transmitir informações. Os êxitos neste sentido são significativos se comparados aos antigos planos e programas, mas insignificantes, se tem em perspectiva a formação de jovens que saibam aprender, conviver e empreender nas condições do século XXI.

### **3- O novo sentido do ensino médio: 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 deve ser: assumir o desafio de construir competências (República Argentina, Ministério de Cultura e Educação, 1997; República do Chile, Ministério de Educação, 1998<sup>a</sup>).

No entanto, não existe consenso suficiente, nem experiência na definição do conceito de competências ou em sua tradução operativa. Conseqüentemente, parece importante rever permanentemente a noção de *competência*.

Nos documentos de vários países, se define a competência de um modo amplo, como um saber fazer, com saber e com consciência em relação ao impacto desse fazer (Braslavsky, 1993). Outra maneira de expressar essa mesma noção de competência é como um procedimento internalizado e em permanente processo de revisão e aperfeiçoamento,

que permite resolver um problema material e espiritual; prático ou simbólico; fazendo-se responsável pelas conseqüências.

A partir dessas definições, uma competência deveria ter sempre uma dupla referência; uma na dimensão das capacidades das pessoas, e outra no âmbito de referência e intervenção de quem se está formando.

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

Por outro lado, tratar-se-ia de facilitar a contextualização dessas capacidades em espaços nos quais predominem aspectos sociais, naturais, tecnológicos ou simbólicos, ainda que estas dimensões estejam interrelacionadas.

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

A adoção desses princípios facilitaria também o desenvolvimento simultâneo das diferentes dimensões da identidade dos jovens e dos adolescentes, ainda que não o garantiria. Com efeito, se a busca é pela equidade no desenvolvimento das competências e não pela uniformidade na aquisição de conteúdos; os adolescentes e os jovens deveriam ter mais oportunidades para desenvolver nos colégios também aqueles aspectos de sua personalidade que os diferenciem.

O compromisso com os currículos orientados para a formação de competências poderia permitir-lhes, por exemplo, selecionar conteúdos e ainda atividades que os permitam aprofundar algumas capacidades ou conhecer melhor certos temas de seu interesse.

O conjunto da oferta educativa deveria continuar garantindo a transmissão da cultura adulta às gerações mais jovens, mas garantindo também o diálogo com as culturas juvenis e sem as pretensões de que ainda é possível ensinar tudo a cada um ou padronizar tantos milhões de pessoas em quatro ou cinco perfis formativos correspondentes às modalidades convencionais do ensino médio.

#### **4. Em busca de um novo tipo de prescrição curricular para o momento atual.**

Os planos e programas para o ensino médio latino-americano 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 devia-se exclusivamente a seu conteúdo. Atualmente, tomou-se 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 aspectos que tinham incidência na qualidade da aprendizagem das respectivas instituições e os faziam através de uma lógica prescritível e inflexível. Geralmente, determinavam somente o que se deveria 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: mais flexíveis, mas ao mesmo tempo ricos.

Entende-se por um marco curricular rico aquele que pode orientar os protagonistas do fazer educativo cotidiano em relação a uma grande variedade de aspectos que têm incidência na qualidade das aprendizagens que se produzem nos alunos das diferentes instituições. Um marco curricular rico não se refere exclusivamente ao que ensinar, mas se refere também ao para que, ao 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 deve enfrentar o ensino médio na América Latina, existiria certo consenso a respeito dos novos materiais curriculares que deveriam oferecer mais orientações que prescrições rígidas, esclarecendo os critérios que levam a sugerir essas orientações e não outras, dando parâmetros de referências e oferecendo também alternativas para utilizar esses critérios com esses parâmetros através de exemplo.

Por último, deveriam reconhecer explicitamente o direito e as capacidades que têm diferentes instituições para encontrar alternativas melhores que as que oferece o próprio currículo como exemplo.

O exercício do direito das instituições educativas de desenhar, 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, ademais, com iniciativas para melhorar os marcos curriculares nacionais.

Na prática, as características dos marcos curriculares que estão se produzindo são heterogêneas. Em alguns casos são mais ricos e em outros menos, em alguns mais flexíveis, em outros menos.

Tendencialmente, nos grandes países federalizados, os novos marcos curriculares estão tendendo à flexibilidade. Nas províncias e estados – ainda nos que tenham dimensão de país e sejam muito heterogêneos – e em países centralizados, tendem a ser menos flexíveis. Muitos currículos provinciais para o terceiro ciclo da EGB da Argentina, por exemplo, determinam as matérias ou espaços curriculares de caráter obrigatório e a distribuição de forma precisa que devem cursar os alunos e as alunas.

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 alguns países, os documentos curriculares propõem estruturas curriculares-base – ou seja, exercícios de organização e de distribuição de conteúdos ao longo do tempo – sem se preocupar com os critérios adotados para propô-las.

Isto dificulta a avaliação com respeito ao porque essa estrutura é boa, má ou regular. Quando isto sucede, é muito difícil sustentar debates racionais sobre as propostas com os que não participaram da elaboração dos documentos, ou remover resistências que suscita todo o processo de mudança.

#### **4.2. Das estruturas curriculares fragmentadas e homogêneas até outras mais unificadas e heterogêneas.**

Os antigos planos de estudos 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 largo de um ano de calendário.

Ao optar pela busca de maior flexibilidade, os novos currículos tendem a substituir o conceito de matéria por outro - no caso argentino se utiliza nos documentos o conceito de *espaço curricular* (Conselho Federal de Cultura e Educação, 1998) - e 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 coincidir na definição de dois problemas. O primeiro é que não é possível que os/as estudantes entre 13 e 18 anos sejam submetidos a uma estrutura fragmentada e *balcanizada* de 12 a 14 estímulos semanais. O segundo é que as exigências de aprender a aprender, a viver juntos, a conhecer e a empreender não se podem resolver se esses estímulos têm todos a forma de propostas estruturadas em conteúdos conceituais, os quais podem ser repetidos do professor ao aluno sem passar por experiências de aprendizagem que envolvem os alunos de outro modo que não seja a repetição.

Em todo caso, 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 médio, prescrevendo uma menor quantidade de estímulos simultâneos, tentando diminuí-los a 8 ou 10, de acordo com os países e províncias.

Para avançar nessa sentida se recorre a três estratégias. A primeira é organizar os estímulos como áreas – que no caso do Chile adquirem a denominação de setores e subsetores - e não como matérias. A segunda consiste em manter as matérias, mas incorporar o critério de escolha entre as que integram um mesmo campo de conhecimento. É o caso do Polimodal (anos 10,11,e 12) da Argentina, por exemplo. A terceira, ainda na Argentina, consiste em flexibilizar as prescrições a respeito do uso do tempo, facilitando a organização quadrimestral de alguns estímulos.

Nos novos planos e programas, aprovados para o Ciclo Básico Comum do Uruguai em 1996 e em várias províncias argentinas, dispõe-se a substituir matérias por áreas, especialmente no segmento equivalente que muitos países europeus identificam 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 por um lado, e das ciências naturais por outro.

Em outros casos predomina o ceticismo em relação à possibilidade de construir *disciplinas escolares* que não tenham uma sólida tradição acadêmica. Argumenta-se que as disciplinas escolares costumam responder a disciplinas acadêmicas que têm uma larga tradição e permitem aprender *um léxico, uma gramática e uma sintaxe* específicos. Em outros termos argumentam: uma disciplina é uma forma de organizar a leitura da realidade através de um conjunto de conceitos e de relações específicas que se modificam através de uma lógica interna. Aprender bem uma disciplina é aprender em uma linguagem com profundidade e rigor.

Em conseqüência, diante da necessidade de diminuir a quantidade de questões com as quais se confronta cada estudante de cada vez e a quantidade de alunos que tem um professor a seu encargo de forma simultânea, é preferível introduzir opções entre disciplinas, a construir disciplinas escolares, denominadas áreas, sem tradição alguma. Para o “Polimodal” de Argentina, por exemplo, prescreveu-se que as instituições ou os/as alunos/as deviam optar por três ou cinco disciplinas das ciências sociais ou entre duas ou quatro disciplinas das ciências naturais, de acordo com a modalidade em que decidiam cursar seus anos décimo, décimo primeiro e décimo segundo.

A existência de opções entre disciplinas afins facilita a todos os estudantes poder, por um lado aprender os procedimentos próprios de uma área, e por outro lado aceder a uma linguagem para a interpretação do mundo com rigor e profundidade. A aprendizagem por áreas no ensino médio não o permitiria. Ao contrário, transformaria a educação média em uma modalidade muito parecida ao fundamental.

O tipo e a quantidade de disciplinas que deveriam estruturar a formação de competências dos adolescentes e dos jovens, deveriam depender, para os partidários de sua manutenção, de opções e 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 promover mais decididamente o empreendimento dos jovens 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*, senão por áreas, ou de acordo com produtos ou metas a alcançar, ou ao tipo de atividades formativas a desenvolver.

É assim que, em diversos documentos curriculares, começam a aparecer orientações referentes à organização, por exemplo, de projetos, oficinas e empreendimentos, que constituem uma grande inovação com respeito aos anteriores planos e programas.

Em síntese, pareceria que na busca de flexibilidade tendem a coexistir dois modelos de construção curricular. Um mais próximo ao modelo francês, com vias paralelas, mas mais flexíveis, como no caso do Chile; e outro mais próximo ao anglo-saxão, com um núcleo curricular comum. Mas, em ambos se abre espaço, ao menos nas normas, à introdução de opções.

Esta introdução induz a incluir critérios de acordo com os quais os estabelecimentos e/ou os alunos/as podem eleger entre as opções de disciplinas que se propõem a eles. No Chile e na Argentina (tomado do Chile) se denominou esse novo componente das estruturas curriculares *regras de composição*.

O manejo das opções pelos estabelecimentos ou pelos alunos/as requer, além da fixação de critérios muito claros e ponderados nos materiais curriculares, forte consenso nas comunidades educativas e uma consistente capacidade profissional instalada nos colégios para orientar os estudantes e conseguir que eles elejam as opções por seu valor formativo e não por sua suposta facilidade, tradição ou, ao contrário, novidade. Por isso, como consequência da mudança no tipo de estrutura curricular desejada, tende-se a introduzir fortemente as funções de orientação e tutoria como algo mais complexo e diferente dos antigos Departamentos de Orientação Vocacional (Krichesky e outros.1999).

A introdução de opções nas normas fica, no entanto, sujeita, em prática, à escassa possibilidade de tempo escolar e à rigidez orçamentária. Na Argentina, por exemplo, estão presentes nacionalmente, mas costumam desaparecer dos currículos provinciais passando às escolas federais, sobretudo por causa de um forte déficit na disponibilidade de tempo para o trabalho escolar.

### **Do tempo escasso e preestabelecido ao estendido e liberado.**

Um dos problemas de muitos materiais curriculares latino-americanos é a prescrição de conteúdos e de metodologias de ensino, sem considerar, de forma realista, de quanto tempo se vai dispor para organizar verdadeiras experiências formativas. O problema se agrava por causa da tendência a tomar como referentes para as construções curriculares latino-americanas os planos e programas dos países europeus, sem considerar as diferenças de horas disponíveis dos estudantes.

Com efeito, de acordo com 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 na ordem de 7.080. No México, no entanto, essa cifra alcançaria 6.600, e nas escolas públicas argentinas 6.580.

Atualmente, numerosos países estão suscitando e ainda legislando o incremento da carga horária disponível para os estudantes dos colégios de ensino médio (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 apropriadas para o uso do tempo escolar, a partir da fixação de parâmetros por ciclo (por exemplo, último da educação geral básica ou média por outro), por ano e por espaço curricular, e da definição de um conjunto de horas livres à disposição da instituição, para facilitar a estruturação de planos que respondam às necessidades e às possibilidades de cada instituição.

Por último, em alguns países ou províncias estão sendo propostas prescrições curriculares de tempo disponível que os permitam tentar novas formas de organizar o tempo e de utilizá-lo no ano letivo. O horário mosaico uniforme e pré-fixado semanalmente dificulta a superação da fragmentação da vida escolar. Em consequência, em vários países e províncias, os novos materiais curriculares oferecem uma carga horária total por ciclo (anos 6,7 e 8 por um lado e ano 9,10,11 por outro) ou outra alternativa similar. Mas habilitam seus usos mais flexíveis, por exemplo, através de uma organização semestral de alguns espaços curriculares do uso do tempo concentrado para algumas experiências formativas

tais como as oficinas ou acampamentos, ou de concentração do tempo disponível para certas disciplinas em um ou dois anos.

### **4.3. O currículo frente à necessidade de renovação pedagógica**

Os desafios propostos impõem a necessidade de transformar radicalmente as metodologias de ensino e de aprendizagem fortemente apegadas às tradições repetitivas e verbais. A aceitação da conveniência de adotar marcos curriculares ricos e flexíveis induzem a encontrar formas alternativas de promover as metodologias de ensino e de aprendizagem às utilizadas no passado, tomando distância de tendências normativas e impositivas dos processos de trabalho em classe.

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

Mas, na realidade, muitos dos problemas detectados com as metodologias de ensino e de aprendizagem no ensino médio se cristalizam ou podem-se superar de acordo com as disposições que aparentemente não se referem às metodologias de ensino e aprendizagem. De fato, as disposições com respeito à quantidade e ao tipo de espaços curriculares por ano que devem ter os alunos, condicionam, por exemplo, a possibilidade de organizar processos ativos e participativos que facilitem a formação de competências para o empreendimento e a ação.

Em conseqüência, em alguns países se pretende que os materiais curriculares, mais que prescrever extensamente, prevejam componentes que facilitem que alunos, alunas e professores possam por em jogo diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino, incluindo o desenvolvimento de projetos de investigação e de intervenção nas comunidades (através das ciências sociais, por exemplo). Ou seja, esses currículos tratam de incidir na transformação pedagógica a partir da transformação da arquitetura curricular e da

habilitação de um reordenamento de cada estabelecimento educativo, a partir dessa nova arquitetura curricular e não de uma mudança de retórica.

## **5. Novas propostas dos currículos contemporâneos para o ensino médio na América Latina**

Além das tendências de introduzir mudanças nas estruturas curriculares para o ensino médio, 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 se refere 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**

Para mais além das decisões que se tomam em cada caso com respeito a se organizarem novos currículos do ensino médio por áreas ou por disciplinas, o leque de referências e ainda de disciplinas que diretamente incorporam os currículos e a orientação dos conteúdos e das metodologias que se priorizam também tendem a ser revistas.

Em vários países estão aparecendo, pelo 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, por um lado, e a física e a química por outro.

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

Entre as ciências naturais se faz presente a influência da ecologia. Em ciências sociais se abordam temas contemporâneos e se introduzem perspectivas mais investigativas

e analíticas, em comparação com as orientações anteriores fortemente descritivas. Em ambos casos se introduzem explicitamente temas traumáticos, ainda que se inscrevam nas margens do currículo.

Questões referentes à sexualidade, à pobreza, às desigualdades sociais, aos golpes de estado ou às crises religiosas adquirem, com intensidades diversas, estatuto curricular. Numerosas questões referentes à formação da cidadania dos jovens ingressarão com maior ênfase nesses currículos do que nos planos e programas anteriores. A forma de incorporação das questões conflitivas é diferente em distintos casos. No ciclo equivalente à educação básica inferior, alguns currículos optam por incluir como *temas transversais* que devem ser tratados em todas as áreas, disciplinas ou oficinas que sejam possíveis, em outros casos ingressam em áreas, disciplinas ou oficinas específicas.

No entanto, existe 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, faz-se referência a este déficit como uma falta na promoção da *subjetividade* (Tedesco, 1995). A concepção de *subjetividade* neste caso se associa não só ao manejo da informação sobre questões que afetam a vida privada de cada estudante, como à promoção do estabelecimento de critérios e valores próprios e compatíveis com uma boa vida em comum para o uso dessa informação na vida privada e comunitária.

Por outro lado, na maior parte dos países começa a entrar no estatuto escolar a *tecnologia*, ainda que com enfoques diferentes entre si. Enquanto que na Argentina, por exemplo, se enfatiza a proposta de ensinar a tecnologia entendida como detecção de demandas, análises de produtos, desenho de projetos e uma abordagem sistêmica nos anos superiores (10,11 e 12); no caso do Chile têm maior presença as tecnologias de gestão. Em outros países se concebe a tecnologia quase indiscriminadamente da informática e da computação.

Em vários países começam a ser revistas as concepções da educação artística e da educação física, tentando aproximar ambas à promoção da sensibilidade e da expressão dos jovens, e não as concebendo como espaços de entretenimento do corpo e do ouvido, ou como a habilidade para o desenho.

A abordagem originária da educação artística, de acordo com a qual os estudantes deviam aprender música e plástica, tende a ser revista numa tríplice direção. Em primeiro lugar, através da incorporação de outras linguagens artísticas, tais como o teatro e a expressão corporal. Em segundo lugar, através da busca de propostas de ensino de *artes* e *linguagens* combinadas. E em terceiro lugar, ainda que em menor medida, através da aceitação de critérios de opção entre diversas linguagens.

A concepção da educação física, tradicionalmente apegada ao entretenimento militar (Aisenstein, 1996), substituiu-se por uma formação mais integral das capacidades físicas em estreita interação com as emoções e com o prazer do movimento e da vida ao ar livre.

Em todos os países da região existe a tendência a modificar o ensino da matemática muito dedutiva e formalista com ênfases em teoremas e fórmulas pelo ensino de uma matemática mais orientada à solução de problemas e com presença da teoria da probabilidade e da estatística.

Verifica-se também, em todos os países, uma modificação no ensino da língua nacional, substituindo o ensino formalista estruturado com base na gramática por um ensino centrado no discurso e no texto. Na maior parte dos casos se amplia o espectro de tipos de texto que se considera, incluindo o tratamento de textos informativos e de outros não literários.

Existem variantes em relação à inclusão ou não de um cânone de obras literárias obrigatórias. Em alguns casos, o cânone se mantém, o que indica que se segue outorgando à leitura compartilhada de um certo conjunto de produções culturais um papel relevante na formação de aspectos da identidade nacional compartilhada e em outros não.

A revisão das propostas de ensino da língua nacional se inscreve em um processo de diálogo e debate com respeito à questão mais ampla do ensino das línguas.

## **5.2. A questão das línguas**

Tradicionalmente, no ensino médio latino-americano se ensinavam a língua nacional e umas poucas línguas estrangeiras. Quase sem exceção, essas línguas eram – em

ordem de incorporação – o francês, o italiano, o inglês e, em muito poucas ocasiões, o alemão.

A tendência à globalização e à defesa do direito à identidade estão operando em alguns países – em geral nos mais pobres – como pinças que puxam para a configuração de um modelo de ensino das línguas que se pode denominar de *bilingüismo empobrecedor*. Este modelo se orienta, por um lado, para o reconhecimento e o aprofundamento da aprendizagem no ensino médio de uma língua instrumental, denominada *inglês para comunicação internacional*, e por outro, em alguns países, a língua nativa do povo originário. A promoção da permanência das línguas dos povos originários no ensino médio se fundamenta na importância que tem o domínio lingüístico do código mais próximo à identidade comunitária e familiar para aceder a outros conhecimentos.

Em muitos casos, o inglês para a comunicação internacional avança largamente às custas de outras línguas que antes tinham um espaço no currículo de nível médio. Registra-se ao menos o caso de uma província argentina muito povoada na qual se prescreveu que, em toda a educação pública, o inglês fosse a única língua estrangeira, impondo o aumento de horas de cátedra e de aulas dos professores que antes ensinavam francês ou italiano. Em vários países só se elaborou programa oficial para o ensino do inglês. Os professores de outras línguas vivas foram os que elaboraram programas alternativos. Na Argentina se conseguiu elaborar uma proposta de conteúdos para línguas estrangeiras de maior nível de abstração e apropriada para o ensino de várias.

A manutenção das línguas nativas e o fortalecimento do inglês para a comunicação internacional não são nem mesmos discutíveis. Depois de anos de expropriação cultural, os povos originários têm o direito ao reconhecimento, à reprodução e ao enriquecimento de suas culturas e de suas línguas. Por outro lado, a necessidade de acesso ao conhecimento de fronteiras e de utilização de novas tecnologias que empregam fundamentalmente o inglês impõem a obrigação de sua aprendizagem neste nível de ensino. No entanto, se deveria refletir sobre a conveniência de se consolidar o *bilingüe pobre* como orientação curricular para toda a educação média pública latino-americana.

Com efeito, essa orientação pode reforçar e consolidar o fechamento comunitário (Touraine, 1997) e o desenvolvimento parcializado das pessoas. Corre-se o risco de que o único comunicável mais além da escala local sejam as produções extraterritoriais que se

expressam no inglês da comunicação internacional. As experiências das comunidades arriscam-se a abroquelar-se detrás de línguas que em alguns casos têm pouca produção escrita. As experiências vividas na variedade de culturas existentes podem perder-se para a vida solitária entre tradições diversas. A comunicação dos sentimentos e das emoções enriquecidas pela palavra escrita pode encontrar-se seriamente dificultada.

As capacidades comunicativas das pessoas para o comércio e o intercâmbio de tecnologias e conhecimentos podem limitar-se, quando condenadas à intermediação do inglês como segunda língua, para todos aqueles que fazem uso dela.

Para poder viver juntos em paz e para aproveitar as oportunidades da abertura internacional são necessárias a permanência e o aprofundamento de decisões curriculares que promovam e alentem um multilingüismo abrangente. Parece necessário, especificamente, estudar a viabilidade da promoção mais intensa do português nos países de língua espanhola e do espanhol no Brasil, assim como introduzir a opção do ensino de um leque variado de línguas que facilitem a abertura a numerosos horizontes culturais e que se estudem 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 sob diversas formas os projetos. As propostas mais freqüentes consistem em fomentar a realização de projetos de investigação, de intervenção comunitária ou de produção.

No primeiro caso, trata-se de construir, sistematicamente, novos conhecimentos através 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 tecnologia de ponta. Na prática, estimular esses projetos permitiria produzir conhecimentos contextualizados que, sim, podem ser novos para a área de influência do colégio. Por exemplo, conhecimentos referentes às características regionais: à água, ao ar, à história local, ao conhecimento da realidade por parte dos habitantes, etc.

No segundo caso, trata-se de fazer com que os jovens intervenham na comunidade através de diferentes práticas: campanhas de prevenção sanitária, ajuda escolar para alunos de escolas fundamentais, apresentação de projetos às legislaturas locais para sua aprovação, projetos de saneamento básico, etc.

No terceiro caso, trata-se de fazer com que os jovens planejem, ponham em prática e avaliem processos produtivos de diversas natureza, em particular os agro-alimentares e de serviços, como produção de artesanato, doces, hortas, floricultura, consertos e manutenção de carros, entre outros.

A introdução de orientações curriculares para esses três tipos de projetos persegue em todos os casos o mesmo objetivo: que os jovens aprendam a empreender, fortalecendo ao mesmo tempo sua capacidade de cooperar e conviver. Por outro lado, é importante buscar a construção de alternativas para a clássica articulação do colégio com o mundo do trabalho, através de estágios em empresas, cada vez mais difíceis de se organizar diante das novas características do mundo da produção.

Assim, a crescente introdução de progresso técnico e a sofisticação das tecnologias em certos segmentos da atividade produtiva incrementam as reservas das empresas de ponta a receber os estudantes. Mas a simplificação de alguns processos de trabalho transforma certos espaços profissionais em lugares de escassa fertilidade formativa para os adolescentes e jovens.

#### **5.4. As transformações do ensino médio e a condição adolescente e juvenil.**

A questão da relação entre a transformação do ensino médio e as novas condições dos adolescentes e dos jovens na América Latina é uma das menos debatidas na região. Apesar disso, aos poucos, ela vai tomando corpo e centralizando os debates sobre o currículo, nas respectivas definições. Por outro lado, em todos os países, tenta-se recuperar experiências isoladas de articulação dos colégios de ensino médio e da vida juvenil, em especial em estabelecimentos geridos por igrejas e por outras associações comunitárias.

A promoção da vida juvenil nas escolas de ensino médio da Argentina, Chile e Uruguai foi feita através de três alternativas diferentes.

No caso do Uruguai, liberou-se a iniciativa da equipe de professores de cada estabelecimento educativo. No contexto das novas formas de pautar o uso do tempo escolar, o novo currículo do Uruguai previu a existência de duas horas semanais livres, disponíveis para que cada estabelecimento decidisse sua utilização; e outras duas horas denominadas de *espaço adolescente*, cuja intenção era acolher as necessidades dos adolescentes e realizar atividades de orientação pessoal e de solução de conflitos.

De fato, em uma parte dos 60 estabelecimentos que já aderiram ao novo plano de estudos, essas horas foram utilizadas para diversas finalidades, como por exemplo, para atividades acadêmicas de recuperação, ou seja, para mais horas de aula de línguas ou de matemática. Não foi possível, decididamente, aproveitar 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 promover concurso de projetos para apoiar a compra de materiais e equipamentos necessários para realizá-los, como instrumentos musicais, barracas para acampamentos, etc.

A concepção que norteou essa decisão foi a de que os jovens deveriam empregar seu tempo livre nas instituições educativas de acordo com seus próprios interesses através da organização de atividades que tivessem sentido lúdico e valor para eles. A participação em atividades é absolutamente voluntária. Seu impacto parece significativo em termos de permanência dos adolescentes nos colégios, mas ainda não se avaliou em termos de qualidade das aprendizagens realizadas.

No caso da Argentina, os materiais curriculares também dispõem, como no Uruguai, que haja um tempo livre à disposição da instituição. Entretanto, ao contrário do Uruguai, este tempo ainda não está institucionalizado na vida cotidiana dos estabelecimentos educativos. Isto quer dizer que, salvo algumas exceções, os professores dos estabelecimentos estatais não dispõem de tempo de trabalho remunerado para ocupar-se das novas prescrições regulamentadas.

De qualquer maneira, neste país existe uma ampla experiência de promoção de acampamentos, coros, bandas e de aprendizagem em serviço. Particularmente interessante é a promoção da aprendizagem no trabalho. O mesmo se orienta para canalizar o uso do tempo dos jovens para atender as necessidades e os interesses das comunidades através de

intervenções pedagógicas orientadas e programadas por seu valor formativo. Quando bem aceita, a atividade combina o protagonismo dos jovens com a responsabilidade dos professores, já que o conteúdo dessas atividades de aprendizagem em serviço tende a ser definido pelos professores com diferentes margens de participação dos jovens. A participação nestas pode ser obrigatória. Alguns exemplos deste tipo de práticas são os apadrinhamentos de escolas de fronteira, a organização de oficinas para gerência de trâmites de aposentadoria, a organização de oficinas de recuperação e acompanhamento pedagógico a crianças de escassos recursos, etc.

A diversidade no estado de transformação curricular para promover os estabelecimentos de ensino médio em verdadeiras instituições de jovens revela a necessidade de aprofundar o diálogo e o intercâmbio em relação ao qual 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 introduzam a possibilidade de opções que fiquem a cargo das instituições e dos 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 do ensino médio com as necessidades dos adolescentes e dos jovens. No entanto, a possibilidade de que essas 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 formação e na capacitação docente e nos organismos de condução e seguimento dos sistemas educativos.

## **6. Algumas conseqüências da adoção de uma nova concepção curricular para o ensino médio**

A adoção de materiais curriculares como os descritos traz a necessidade de introduzir uma série de mudanças em outros dispositivos e práticas que se associem à possibilidade de transformar o currículo em ação nos colégios de ensino médio. Além

disso, é preciso criar estabelecimentos para jovens que possam estar realmente orientados a desenvolver as capacidades e as identidades dos alunos e das alunas e avaliar se os acordos curriculares realmente se traduzem em maiores e melhores aprendizagens.

Esses outros dispositivos e práticas se referem a pelo menos 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 seguimento e avaliação do impacto das decisões curriculares nas aprendizagens dos alunos e alunas.

### **6.1. Os desafios da mudança de perfil dos professores**

Na América Latina, normalmente, a formação dos docentes para o ensino médio foi feita de acordo com o princípio do *isomorfismo*. Este princípio supõe que os professores têm que ser formados com uma especialização e um título, com uma denominação equivalente à matéria que se supõe que tenha que ensinar. Por isso, cada vez que se cria um novo corpo disciplinar no âmbito acadêmico, trata-se de levá-lo de forma simplificada ao ensino médio através da introdução de uma nova matéria nos planos de estudo.

A aplicação do princípio de isomorfismo à formação dos professores para o ensino médio teve três conseqüências negativas. Em primeiro lugar, ampliação das possibilidades de trabalho e de desempenho dos professores. Com efeito, de acordo com essa concepção, o professor de geografia só aprendia geografia e só podia ensinar geografia.

Em segundo lugar, contribuiu a consolidar o modelo de ensino médio fragmentado. Se os professores só podiam ensinar conteúdos de uma disciplina e se a idéia era que todas estivessem simultaneamente em um lugar na maior quantidade de anos do ensino médio quanto possível, seria extremamente difícil instalar outro modelo.

Em terceiro lugar, empobreceu muito a própria formação dos professores, pois como para ensinar uma certa disciplina era necessário saber apenas sobre ela, na formação dos professores e em sua capacitação sempre se devia encarar aspectos referentes a essa mesma disciplina.

O isomorfismo como princípio de formação dos professores da educação média desconhece três questões-chaves. A primeira é que todo professor deve ser antes de tudo

**professor.** E, somente depois, professor **de alguma coisa.** Isto significa que suas capacidades têm que ser solidamente orientadas a formar jovens, mais do que transmitir informações *sobre algo.*

Entretanto, é indubitável 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 dos sujeitos, os conhecimentos disciplinares têm como principal função a de serem usados, e são uma das fontes que podem ser organizadas de diversas maneiras. Esses conhecimentos disciplinares não têm um valor em si mesmos equivalentes ao que têm 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 os procedimentos e conhecimentos destas últimas. O isomorfismo transforma as primeiras em cópias das segundas, ou as segundas em cópia das primeiras; quando, na realidade, cada uma tem sua finalidade. O resultado é que ambas se empobrecem.

A terceira questão que o isomorfismo desconhece é que para utilizar conhecimentos de uma *disciplina acadêmica* para ensinar uma *disciplina escolar*, orientada a formar competências básicas e fundamentais nos estudantes, é necessário ter uma base mais ampla que a de uma única disciplina acadêmica supostamente *mãe* da disciplina escolar. Por exemplo, para usar bem a história para formar competência cidadã, é indispensável ter conhecimentos de outras ciências sociais e um bom domínio da língua oral, assim como conhecimento 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 o ensino médio, e a compensação dos efeitos de sua larga vigência através de estratégias adequadas de capacitação dos professores que estão em atividade.

Na realidade, em diversos países da América Latina existem desajustes entre a oferta e a demanda de professores trabalhando nos estabelecimentos de ensino médio; além de anos de acumulação de atrasos na capacitação dos professores que estão trabalhando.

No Uruguai, por exemplo, uma alta porcentagem dos professores em atividade no ensino médio não possui a graduação exigida. Por outro lado, 22% possui bacharelato, mas – de acordo com o Plano 96, atualmente vigente – se trabalham nos anos sétimo, oitavo e nono, devem encarar um ensino por áreas. Ocorre a mesma coisa na província de Buenos Aires, com mais de oito milhões de habitantes.

Essas situações concorrem para uma forte resistência do professorado à introdução de um currículo organizado por área. Essa resistência adquire duas manifestações. A primeira é política. Os professores realizam declarações e manifestações e seu sindicato se manifesta contra a mudança curricular. No Uruguai houve greves e os professores, junto aos estudantes, ocuparam as escolas. Este tipo de resistência foi desaparecendo a medida que mais escolas se incorporaram à reforma curricular e através de uma forte política de apoio institucional às instituições que iam incorporando o novo currículo.

A segunda resistência aos currículos por área acontece na vida cotidiana dos colégios. Formalmente, aceitam-se as reformas, mas na prática os professores, ao invés de ensinar uma disciplina escolar denominada *ciências sociais* ou *ciências naturais*, seguem ensinando a disciplina escolar anterior (geografia ou história), segundo sua formação inicial.

Diante dessas situações as autoridades têm duas alternativas. A primeira seria abandonar as orientações de mudanças porque os professores não as aceitam. Até agora, este não foi o caminho seguido. Em segundo lugar, seria encarar a capacitação dos professores tentando ampliar seu horizonte formativo, em lugar de aprofundar seu perfil disciplinar prévio. Até agora tampouco se encontraram caminhos para avançar nesta direção.

Em princípio parecia que a questão da capacitação dos professores requerida para tornar realidade as novas orientações curriculares era um dos tendões de Aquiles mais sérios. Tanto do ponto de vista de sua concepção como de seus conteúdos e dos dispositivos institucionais que se deveriam encontrar para garantir a quantidade e os perfis profissionais que a envergadura da expansão da matrícula do ensino médio e das mudanças que se propõem parecem requerer.

Igualmente relevante é o desafio de criar uma nova formação inicial para os professores. Com respeito a isso, na América Latina estão se propondo diferentes

alternativas. A primeira, seguida, por exemplo, pela Bolívia, consiste em trasladar toda a formação docente, incluída a de formação de professores para a educação média, às universidades.

No contexto das mudanças curriculares que se estão tentando promover, teria que ser analisado se essa estratégia facilitaria ou não os esforços para aprofundar a interação 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 maior articulação com as comunidades, a contratação de professores em tempo integral e a inclusão da pesquisa e outras atividades não habituais na história da formação de professores para o ensino médio (Mancebo, 1999).

A terceira, encarada pela Argentina, consiste na organização de uma Rede Federal de Atualização e Capacitação Docente Continuada 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 CERP's 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 de Cultura e Educação, 1996) que tendem a romper o isomorfismo nos currículos da formação docente, ainda que mantenha as graduações por disciplinas. Essas disposições abrem também a porta para uma cooperação muito intensa entre dois circuitos previamente diferentes: o superior e o universitário, mas talvez não para a articulação de espaços educativos e acadêmicos com outros não acadêmicos (Braslavsky, 1999).

Em todo caso, parece que as transformações nos dispositivos de capacitação e de formação inicial do professorado pode ainda resultar insuficiente 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 para contribuir com a concentração do seu trabalho em poucas instituições, sobretudo nos casos de instituições pequenas.

Na Argentina, por exemplo, havia dados que indicavam que uma alta porcentagem de professores trabalham menos de 8 horas semanais no ensino médio, o que só é possível dada a existência do princípio do isomorfismo e da conseqüente contratação de professores por horas aula e não por cargas horárias concentradas. Esta situação atenta contra a possibilidade de especificar através do projeto institucional um currículo rico, flexível e heterogêneo com uma variedade de opções de tipos de atividades.

## **6.2. O desenho institucional dos colégios de ensino médio e os novos materiais curriculares**

Ao currículo pobre e rígido e à formação docente de acordo com o princípio do isomorfismo se acrescenta um terceiro problema, uma organização institucional também rígida e pobre que se combina com uma norma que outorga pouca autonomia às instituições já existentes para se reorganizarem e que oferece também poucas possibilidades para que se criem novas instituições com modelos alternativos.

Assim, nas escolas de ensino básico de todos os países da América Latina, a carga de trabalho da maioria das professoras e professores é, geralmente, de meio período (20 a 25 horas semanais). Já foi citado que a carga horária dos professores se conta por horas aulas. Na maior parte dos casos a norma vigente nem 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 supõe um professor que possa tomar para si diferentes espaços curriculares e adotar distintas funções vinculadas à *tarefa docente* em geral e não com o ensino de uma única disciplina. Supõe ainda, assumir como contraponto indispensável da flexibilidade curricular a função de orientação e tutoria como uma tarefa própria de toda prática institucional.

Portanto, alguns documentos de trabalho para a elaboração de novos materiais curriculares, por exemplo na Bolívia, propõem-se como forma de contribuir para a instalação e o bom funcionamento de um currículo, a criação do Departamento de Orientação.

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. Mesmo que haja muito pouca investigação empírica que se encarregue do funcionamento desses departamentos, existem alguns indícios de que eles nem sempre facilitaram a orientação dos alunos.

Ao contrário, há estabelecimentos que encontram formas de orientar os alunos sem criar esses Departamentos. A partir dessas reflexões, alguns novos materiais curriculares tendem a explorar maneiras de assinalar a necessidade de desenhar dispositivos institucionais para cumprir a função de orientação sem cristalizar a prescrição de organizar Departamentos de Orientação.

Por outro lado, a ausência de uma verdadeira carreira docente que permita aos professores mais experimentados e melhor formados assumir papéis e funções institucionais sem abandonar as tarefas à frente de cursos 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. Nesse sentido, em alguns países da região, avançou-se no desenho de novas normas que prevêm categorias de diferentes professores. Entretanto, até agora não tem sido possível avançar na consagração jurídica dessas novas propostas normativas.

Por último, a existência de uma cultura de funcionamento piramidal e hierárquica consolidou o isolamento em uma grande quantidade de instituições. Em alguns casos, esse isolamento se deve à estrutura demográfica de algumas regiões. Mas, em outros, deve-se mais à falta de tradição da comunicação dos estabelecimentos educativos entre si.

Em ambos os tipos de situação é possível desenhar estratégias de superação do isolamento através da geração de novas formas de capacitação e de intercâmbio entre professores e entre equipes de profissionais de distintos estabelecimentos, e através da

promoção da comunicação, aproveitando os grandes avanços que existem disponíveis da tecnologia nos estabelecimentos educativos e nas comunidades.

### **6.3. Aspectos institucionais da gestão da mudança curricular**

A convicção na vigência dos conhecimentos através do tempo, a qual regia em períodos prévios a história contemporânea e os processos de desgaste do aparato estatal na América Latina, atentou contra a conservação e a modernização das unidades de currículo, de programação e planejamento que até 1970 existiam nos Ministérios de Educação de uma série de países da América Latina.

Conseqüentemente, a medida em que se foi tomando consciência da necessidade de reassumir o desafio da mudança curricular, foram-se gerando estratégias de produção curricular que permitissem atender a mudança imediata. Na maior parte dos casos, essas estratégias consistiram em gerar equipes a partir de dotação de recursos contingentes, muitas vezes provenientes de empréstimos internacionais, e desburocratizados, ou seja, externos aos próprios Ministérios de Educação.

Os países que já produziram novos documentos curriculares e nos quais as transformações curriculares se encontram mais avançadas, começam a visualizar dois novos problemas.

O primeiro é que conseguir que os produtos curriculares criem impacto na realidade escolar e se transformem em bússola para a transformação do ensino médio, requer a renovação atualizada de estratégias de programação e planejamento. Reduzir a quantidade de matérias ou de espaços curriculares implica, por exemplo, em transformar os espaços funcionais dos estabelecimentos educativos. Isto envolve, por sua vez, professores que trabalhem em mais de uma instituição às quais estão associados.

Por outro lado, essas mudanças se dão no contexto de processos de forte expansão da matrícula do ensino médio. Como exemplo, pode-se citar o caso da província de Mendoza, na Argentina, onde nos últimos 15 anos a matrícula cresceu de 170.000 alunos para mais de 450.000, correspondendo ao maior impacto no ensino médio.

Aspectos tais como a criação da infra-estrutura e sua manutenção passam, nessas condições, a serem atendidos com crescente intervenção de novos atores institucionais como, por exemplo, prefeituras.

Com isso, não há possibilidade de produzir realmente o tipo de ensino que prescrevem os novos currículos, se não se planeja estrategicamente a mudança com a participação de todos os envolvidos, que são cada vez mais e mais variados. Diferentes províncias e países iniciaram experiências nesse sentido, mas a reflexão e as metodologias são muito insuficientes para promover mais intensamente o melhoramento da qualidade do ensino médio ao lado de sua expansão em um número maior e mais variado de situações.

O segundo é a institucionalização da função da inovação curricular. Em vários países existe o temor de que, terminada a produção dos novos materiais curriculares, as equipes precárias que tiveram a seu encargo se desarmem, os produtos se cristalizem e dentro de 10 anos estejamos de novo diante de uma situação de atraso com respeito às necessidades de inovação.

Teme-se que, além disso, nesse momento não sejam identificados acertos e erros através de processos de avaliação, investigação e seguimento contínuo. Muitos profissionais envolvidos nas mudanças reconhecem, ademais, que na década de 90 agiu-se com poucas iniciativas de investigações sistemáticas e que o esforço para aceder à informação nacional, regional e internacional foi titânico e de resultados parciais.

Diante deste segundo grupo de problemas, começa-se a pensar na necessidade de institucionalizar mecanismos de investigação e inovação curricular permanente. A experiência latino-americana com respeito a isso é sumamente pobre e antiquada. A necessidade de aprender com outros países e outras regiões sobre isso parece prioritária.

#### **6.4. Os processos de transformação curricular e a avaliação**

Anteriormente à iniciativa dos processos de transformação curricular do ensino médio na América Latina, criaram-se, em numerosos países da região, Sistemas Nacionais de Avaliação da Educação, na maioria dos casos, centrados na avaliação dos sucessos de aprendizagem dos alunos em certas disciplinas chaves, como língua, matemática e – em menor escala- ciências sociais e ciências naturais. Em alguns países, como Chile e a

República Dominicana, já nos começos da década dos 90, administravam-se provas no fim do ensino médio a todos os alunos e alunas.

A existência desses operativos e a introdução da administração periódica de provas aos estudantes contribuíram para a introdução de uma crescente preocupação com os resultados de aprendizagem e puseram em evidência os problemas da qualidade do ensino médio da região (Carnoy e de Moura Castro, 1997). No entanto, pouco a pouco, se está pondo em evidência também que o tipo de provas que se está administrando não responde às novas orientações curriculares.

Ainda que em vários países se esteja realizando um grande esforço para transformar o critério com os quais se elaboram as provas e para aproximá-las a provas de avaliação de competências, mais que provas de domínio de informação, existem dúvidas dos sucessos que alcançam nesse sentido. De toda maneira, os próprios recortes selecionados para as provas põem limites aos esforços para avaliar aspectos tais como se no ensino médio se aprendeu a aprender, a empreender, ou a conviver. As provas são quase sempre escritas, estão limitadas aos campos de conhecimento aos que se fez referência e são individuais.

Em síntese, pode-se dizer que nesta última década, os países da América do Sul foram particularmente criativos em tentar inventar um novo tipo de material curricular, mas é provável que tenham tido pouco sucesso em conseguir desenvolvê-los tal como os conceberam e em acompanhar esse processo de reinvenção de outros dispositivos sem a qual a transformação e a reconstrução do ensino médio não será possível.

## BIBLIOGRAFIA.

ADICK, CH Internationalisierung von Schule und Schulereform. In: HANSGÜNTER, R. (Hrsg.), *Zukunftsgelder von Schulforschung*. Deutscher Studium Verlag: Weinheim, 1995.

AISENSTEIN, A. El contenido de la Educación física e y la formación del ciudadano. Argentina, 1880 – 1930. In: *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Año 1, n ° 1. Página Web. [www.sportquest.com/revista](http://www.sportquest.com/revista). 1996.

ALTIMIR, O. Desigualdad, empleo y pobreza en América Latina: efectos del ajuste y del cambio en el estilo de desarrollo. In: *Desarrollo Económico*, n ° 145, vol. 37, Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires. 1997.

ARAUJO y OLIVEIRA. La nueva empresa: el aprendizaje como parte del negocio. CINTERFOR, Montevideú. 1994.

BRASLAVSKY, C. *La juventud argentina: informe de situación*. CEAL, Buenos Aires. 1987.

\_\_\_\_\_. Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional. In: FILMUS, D. *Para que sirve la escuela*. Tesis-Norma, Buenos Aires. 1993.

\_\_\_\_\_. La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, n ° 9, OEI, Madrid, 1995.

\_\_\_\_\_. Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Santillana/Convenio Andrés Bello, Buenos Aires, 1999.

CALDERÓN, F. y M. dos Santos. Sociedades sin atajos, Cultura, Política y reestructuración económica en América Latina. Paidós, Buenos Aires, 1995.

CARNOY, M. y MOURA CASTRO, C. de. Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina ?. In: *Propuesta Educativa*, n ° 17, Miño y Dávila/Flacso, Buenos Aires, 1997.

KERCKHOVE, D. Connected intelligence. The arrived of the web society. Sommerville House Publishing, Toronto, 1997.

MOURA CASTRO, C de. Educación vocacional y productividad: alguna luz en la caja negra. Centro de Recursos Humanos, IPEA, Brasíliá, 1984.

DUSSEL, I. y P. Pineau. De cuando la clase obrera entró el paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. In: PUIGRÓS, A. (dir.), *Discursos pedagógicos e imaginarios social en el peronismo (1945-1955)*, ed. Galerna, Buenos Aires, 1995.

FINKIERAUT, A. La derrota del pensamiento. Ed. Anagrama, Buenos Aires, 1987.

- FITOUSSI, J. P. y P. Rosanvallon. La nueva era de las desigualdades. Ediciones Manantial, Buenos Aires, 1997.
- GOODSON, I. Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, 1995.
- GROZ, A. Misericordias del presente, riqueza de lo posible. Paidós, Buenos Aires. 1998
- HARASIM, L., S. Hiltz, L. Teles y M. Turoff. Learning networks. The Mit Press, Cambridge. 1998.
- HARGREAVES, D. The Challenge for the comprehensive school. Culture, Curriculum and Community. Routledge, Londres, 1982.
- HOBBSBAUM, E. Historia del siglo XX. Ed. Crítica, Espanha, 1995.
- KRICHESKY, M. (coord.) Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela. Paidós, Buenos Aires, 1999.
- LECHNER, N. Las condiciones de la gobernabilidad democrática en América Latina de fin de siglo. In: FILMUS, D. (coord.), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Flacso/Eudeba, Buenos Aires, 1999.
- LESOURNE, J. Educación y Sociedad. Los desafíos del año 2000. Gedisa, Barcelona, 1993.
- MANCEBO, E. Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay. Ponencia presentada al Seminario Cambios en la Educación Secundaria. Analisis de procesos europeos y latinoamericanos, ILPE, Buenos Aires, nov. 1999.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. De los medios a las mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía. Convenio Andrés Bello, Santa Fé de Bogotá, 5<sup>a</sup> ed., 1998.
- MUELLER, D., F. Ringer y B. Simon. El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920, Ministerio de Trabajo y Seguridad, Madri, 1992.
- MINUJÍN, A. ¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. In: FILMUS, D. (coord.), op.cit., 1999.
- OBIOLS, G. A. y S. di Segni de Obiols. Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media. Kapelusz, Buenos Aires, 1994.
- OECD. Education at a glance. Indicators. OECD, Paris, 1998.
- PALLOF, R. y K. Pratt. Building learning communities in cyberspace. Effective strategies for the online classroom. Jossey-Bass, São Francisco, 1999.

RIFKIN, J. El fin del trabajo. Paidós, Buenos Aires, 1996.

SEMÁN, P. y P. Vila. Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neo-liberal. In: FILMUS, D. (coord.), op.cit.

TOURAINÉ, A. (coord.). Quel travail pour les jeunes? – Vers des stratégies novatrices pour la promotion de l'emploi e la participation de la jeunesse d'aujourd'hui et de demain. UNESCO, Paris, 1988.

\_\_\_\_\_. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. PPC, Madrid, 1997.

UNESCO. World Education Report. UNESCO, Francia, (1998)