

**Desenhos curriculares internacionais:
cinco experiências para reflexões sobre
o sistema educacional brasileiro**

MAXIMILIANO MODER

INTRODUÇÃO

Este documento traz o resultado da análise de modelos curriculares de cinco países, com o objetivo de apresentar diferentes formas de estruturação que sirvam de referências para estudiosos, profissionais e gestores que trabalham com políticas públicas e Educação no Brasil.

Isso porque o país passa por um significativo processo de desenvolvimento econômico, envolvendo relevantes mudanças socioculturais, que já repercutem em novas demandas de Educação. Para responder a essas demandas, é urgente pensar em uma proposta curricular renovada, que tenha como referência alguns exemplos de sucesso para agregar valor a novos parâmetros e fundamentar o redimensionamento do sistema educacional brasileiro.

Os cinco países que serviram de referência para este estudo — Austrália, Colômbia, Chile, África do Sul e Coreia do Sul — levarão o leitor a uma análise rica e aprofundada, baseada nas especificidades dos diversos fatores sociais, econômicos, organizacionais e culturais de cada um.

Vale ressaltar que as realidades sociais estudadas são muito distintas e o período histórico dos casos apresentados varia bastante. Alguns correspondem a processos de longa data, como é o caso da Coreia do Sul, que começou a trabalhar o currículo nos anos 1950. Mas a maioria se relaciona a processos que estão em fase de implementação. Por isso, nesses casos, ainda não existem avaliações ou informações sobre os resultados de suas políticas curriculares.

No entanto, podemos destacar algumas conclusões gerais deste estudo. Uma delas é que todos os países analisados definiram, de alguma maneira, o que os alunos precisam aprender, colocando os estudantes no foco do processo.

Também fica evidente que o envolvimento dos professores na construção e implementação dos currículos, por meio de consultas e debates sobre conteúdos e processos, é essencial para o êxito das propostas, assim como o investimento na formação inicial e continuada dos educadores e nas suas condições de trabalho para que possam, efetivamente, implementar os padrões curriculares.

Outro achado deste estudo é que a adoção de padrões de aprendizagem (ou de desempenho) e de avaliação, em diferentes formas, é uma tendência global, guardadas as diferenças na maneira como são implementados e nas metas estabelecidas por cada um dos países.

Uma parte dos currículos estudados prioriza sua atenção nos aprendizados dos estudantes e não mais em uma lista de matérias que os docentes devem ministrar na sala de aula.

Esse aprendizado é formulado com base nas competências que devem ser desenvolvidas, indo além dos formatos mais tradicionais que só estabelecem uma série de itens que o estudante deve assimilar durante o ano letivo. Os currículos baseados nas competências apresentam orientações para uma avaliação que esteja a serviço desse aprendizado e não mais um mero instrumento de seleção ou exclusão dos estudantes.

No que diz respeito à implementação das propostas curriculares, este estudo também identificou alguns padrões. Os processos mais bem-sucedidos têm abordado as políticas curriculares como políticas de Estado, resguardando-as das mudanças de poder no comando da Nação. Paralelamente a esse fato, percebe-se também a criação de instituições dedicadas à elaboração, implementação e sustentabilidade desses currículos.

Por último, e não menos importante, percebe-se que os desenhos curriculares têm se dedicado à inclusão das minorias étnicas de seus países, gerando diferentes estratégias de incorporação e sustentabilidade das propostas.

Maximiliano Moder¹

¹ Maximiliano Moder é Mestre em Liderança Educacional, Política e Desenvolvimento pela Universidade de Bristol, Inglaterra, e Mestre em Ciência Política, com concentração em Relações Internacionais, pela Universidade Católica do Chile. Licenciado em História pela Universidade Católica do Chile, Max tem larga experiência em educação e docência especialmente na área de Políticas Públicas, Currículo e de Direitos Humanos. Até março de 2013, foi coordenador para desenvolvimento de conteúdos da Educarchile, website especializado em educação do Chile em parceria com a Fundação Chile. Trabalhou no Ministério da Educação do Chile como Coordenador da equipe de Comunicação da Unidade de Currículo e como Coordenador da equipe de Ciências Sociais no Projeto de Elaboração do Padrão de Competências para Formação Inicial de Professores.

SUMÁRIO

Estrutura do estudo // 6

Os critérios de seleção dos casos analisados // 10

Os cinco currículos internacionais // 11

Considerações iniciais // 11

Coreia do Sul: uma experiência secular bem-sucedida // 13

Austrália: um currículo pautado no futuro // 25

Colômbia: os desafios para implementar um currículo nacional // 41

Chile: os impasses da falta de consenso para uma política educacional // 50

África do Sul: um currículo para acolher as diversidades // 59

Conclusões gerais // 67

Reflexões sobre as políticas de desenho curricular // 67

Reflexões sobre as políticas de implementação curricular // 68

Bibliografia // 71

ESTRUTURA DO ESTUDO

O marco referencial

Antes de entrar na análise dos desenhos curriculares dos cinco países, é importante definir alguns conceitos-chave que, nem sempre, apresentam um único significado, levando a divergências semânticas. Portanto, o primeiro passo será elucidar o que, neste estudo, compreende-se por currículo e desenho curricular.

Boa parte dos conceitos envolvidos nos processos educacionais carregam diferentes possibilidades de interpretação. A discussão mais aprofundada, portanto, exige pontos de referência claros. Uma peça fundamental para a definição desse marco conceitual é o “Glossário de Terminologia Curricular”, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), de setembro de 2013. Trata-se de um grande aporte à universalização de uma linguagem comum e educativa, que permite um diálogo afinado nas discussões pedagógicas e nas políticas públicas em Educação.

O currículo

A discussão sobre currículo em Educação é aberta. Não é fácil concordar com o que se entende por currículo, e não são poucos os que assumem uma única definição como correta, sem deixar espaço ao reconhecimento da grande quantidade de interpretações sobre o tema.

O debate está centrado nos limites do conceito. Todos concordam que o currículo deve reger o que é ensinado na escola e no sistema como um todo, com as aprendizagens prescritas e com as experiências vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar. Mas como delimitar e diferenciar o que é Educação, e tudo o que ela representa, em um currículo?

É importante diferenciar os conceitos sobre currículo. De um lado, ele é entendido como campo de estudo acadêmico e, de outro, como política pública.

O conceito de currículo, sob a visão acadêmica, abarca todos os aspectos que afetam o processo de aprendizagem dos estudantes, considerando as expectativas institucionais e os contextos de desenvolvimento desse processo. “Basicamente o currículo é o que é passado às crianças na escola, como resultado do que fazem os professores. Ele inclui todas as experiências delas na escola” (Stenhouse, 1975). Assim, para os estudos acadêmicos, há três campos de expressão concreta do currículo na escola: o currículo explícito, ou seja, aquilo que é declarado como intenção de aprendizagem; o currículo oculto ou aquilo que se ensina e que influencia o que se aprende, mas de forma não declarada; e o currículo nulo ou aquilo que é excluído — os “silêncios” do currículo.

Também é possível diferenciar o currículo prescrito do currículo implementado, ou seja, o que se espera que os estudantes aprendam e o que eles realmente aprendem.

Esta última definição pode ser interpretada como um espaço de intersecção entre o conceito como área de estudo e o conceito como política pública. O currículo como política pública está relacionado às normativas que estruturam as expectativas sobre o que se deve apreender nas escolas e os contextos para alcançar esse conteúdo, ou seja, o consenso (ou não) social sobre aquilo que a escola deve ensinar e os estudantes têm de aprender. Dessa forma, o currículo responde a um consenso construído com base nas decisões político/educativas de um espaço territorial determinado, estruturando em diferentes níveis, com diferentes propostas de resolução, aquilo que se espera que os estudantes assimilem na escola.

Neste estudo, adotou-se a definição operacional do conceito, sugerida pela Unesco, que permite trabalhar em um horizonte de políticas públicas. Como se trata de uma análise sobre políticas públicas em Educação, optou-se por respeitar a definição de currículo (definições e normativas curriculares que organizam o ensino nas escolas) apresentada nos documentos públicos dos diferentes países estudados.

No “Glossário de Terminologia Curricular” da Unesco, define-se currículo como:

“... uma descrição do que, por que e como os alunos devem aprender. O currículo não é, portanto, um fim em si mesmo. O objetivo do currículo é dotar os alunos com os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para serem bem-sucedidos em suas vidas”. (Unesco IBE, 2011)

A definição deixa claro que o currículo é uma forma de operacionalizar os objetivos traçados pelas sociedades para a Educação formal de seus sistemas de ensino. É um conceito que se distancia de uma ideia restritiva, focada em uma série de enunciados desvinculados de toda prática, padronizados por um grupo de burocratas para mensurar os aprendizados nas escolas.

Mas essa conceituação também é diferente da definição de currículo compreendido como campo de estudo acadêmico. Nesse caso, ele incorpora todos os processos e fatores envolvidos, de uma ou outra forma, na construção do aprendizado dos estudantes. Ou seja, ele reúne as definições das aprendizagens a serem alcançadas, por meio de práticas que as concretizem, juntamente com toda a bagagem prévia dos estudantes, que também exerce influência nesse processo de desenvolvimento.

Então, para este estudo, definiu-se que currículo é uma série de disposições acordadas pela sociedade sobre o que os estudantes devem aprender nas escolas. Essa definição é encontrada nos documentos curriculares dos Ministérios de Educação.

Sem dúvida, o currículo, assim compreendido, causa impacto em todas as áreas do sistema educacional, estabelecendo e orientando o sentido do trabalho. No entanto, ele não é a avaliação nem a didática, muito menos a gestão escolar e as normas de convivência da escola. Todas essas áreas são influenciadas pelas definições curriculares e também interferem nos resultados da aplicação do currículo, mas não são o currículo como ele será abordado neste estudo.

O desenho curricular

O desenho curricular é a forma como o Estado, ou a autoridade responsável, organiza a implementação das aprendizagens previstas no currículo no sistema de ensino. Os modelos de organização curricular buscam assegurar o sucesso da Educação a partir das realidades específicas de cada país ou região.

Existem vários desenhos curriculares. Alguns definem os diferentes componentes de sua estrutura e como se relacionam. Outros estabelecem uma sequência de objetivos, de conteúdos, de habilidades a serem desenvolvidas e orientações pedagógicas. Outros, ainda, são pensados a partir da definição de padrões para cada nível escolar e de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento desses padrões. Ou seja, os desenhos curriculares recebem influência de diferentes referenciais teóricos e ideológicos, mas, raramente, apresentam-se na forma “pura”, porque expressam a realidade política e a complexidade da sociedade em questão.

As competências

Para alguns autores, as competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes do indivíduo aplicado a uma atividade concreta. Já na União Europeia, as competências são uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas a um contexto determinado. É perceptível a semelhança entre as duas definições, que serão úteis ao estudo sobre currículos nacionais.

Quando se fala em competências, entende-se como um conjunto de conhecimentos que se relacionam com determinadas habilidades, acionadas a partir de certas atitudes do indivíduo, cujo componente ético funciona como uma espécie de ponto de partida, direcionando o seu jeito de “fazer”. Não existem competências que não estejam em movimento, já que ninguém é competente se não demonstra esse “poder fazer”. Então, ao citar as competências no contexto curricular, subentendem-se prescrições que enfatizam um “fazer” dos estudantes como um produto desejado e pensado pelas políticas públicas como sendo o resultado dos processos educacionais.

O currículo baseado em competências

Um currículo baseado em competências é o que define o que os estudantes devem “poder fazer” ao final de um ciclo a partir de certos conhecimentos e habilidades, muito mais do que eles devem “saber” ou conhecer sobre determinada disciplina.

A ideia dos currículos focados nas competências é, de um lado, adaptá-los às demandas da sociedade e, de outro, responder às necessidades dos alunos, que estão em pleno desenvolvimento. Nesse tipo de currículo, os ordenamentos e as orientações à aquisição e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes são pautados por situações cotidianas.

O currículo centrado no conhecimento

Esse tipo de currículo enfatiza a ideia da aquisição de uma base de conhecimento que será fundamental para o desempenho social dos alunos. Nesse

sentido, o foco é no que os alunos precisam aprender sobre certos aspectos do conhecimento acumulado pela sociedade.

Isso implica a existência de um conjunto de conhecimentos considerado essencial para o desenvolvimento da sociedade e que, portanto, deve ser ensinado nas escolas.

Os padrões de aprendizagem

Esses padrões são documentos que fornecem requisitos, especificações, diretrizes ou características que podem ser usados de forma consistente para assegurar que materiais, produtos, processos e serviços estejam adequados ao seu propósito.

Nesse sentido, os padrões de aprendizagem definem diretrizes que pontuam se os resultados obtidos pelo sistema educacional têm a qualidade esperada. Eles podem fazer referência ao que os estudantes precisam saber ou o que são capazes de fazer. Por serem padrões de observação sobre a qualidade do processo educacional, as diretrizes têm de ser desenhadas de forma que se tornem mensuráveis por instrumentos de avaliação.

OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CASOS ANALISADOS

O estudo pretende alimentar a reflexão sobre as políticas públicas brasileiras na área educacional, em âmbito curricular. Para isso, serão levados em conta as importantes informações trazidas por análises quantitativas e os rankings de avaliação construídos a partir delas, mas também serão considerados outros aspectos e critérios, que complementem essas informações e permitam um amplo panorama sobre os problemas curriculares do mundo atual e as possíveis soluções para enfrentá-los.

Para os casos deste estudo, definimos dois critérios centrais:

- **Alto desempenho nos estudos internacionais sobre êxito em aprendizagens e qualidade da Educação** (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa; *The Trends in International Mathematics and Science Study* – Timmss; *The Learning Curve*) – devido ao impacto das medições internacionais na discussão atual sobre Educação e o êxito das aprendizagens.
- **Consideração de contextos comparáveis** – os casos observados são comparáveis à realidade brasileira em diferentes tópicos, como o das complexidades envolvidas na elaboração de políticas públicas ou os contextos políticos, culturais, econômicos e sociais. O estudo elencou países cujas características consideram um ou vários desses critérios.

Sobre a metodologia

Assim, os países selecionados foram aqueles que tiveram bons resultados nas medições internacionais, que apresentaram similaridades geográficas, políticas, econômicas e sociais com o Brasil e, finalmente, que trazem uma visão mais ampla da Educação, como é o caso da África do Sul, que, por suas características, tornou-se foco de interesse deste estudo.

Para a análise dos cinco estudos de caso, foram revisados, com profundidade, documentos oficiais sobre o contexto do desenvolvimento das políticas curriculares e registros que possibilitaram observar os problemas na implementação dessas políticas.

Sempre que possível, também foram realizadas entrevistas com os agentes envolvidos nos processos descritos, como o que ocorreu na Coreia do Sul, onde as autoridades do Instituto Coreano para Currículo e Avaliação (*Korean Institute for Curriculum and Evaluation - Kice*) responderam a um questionário de dez perguntas. No Chile, pôde-se contar com a valiosa contribuição de um acadêmico da Pontifícia Universidade Católica e de um funcionário da Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação. Na Colômbia, um ex-funcionário do Ministério da Educação, que participou do desenvolvimento das diretrizes curriculares colombianas, foi igualmente entrevistado.

OS CINCO CURRÍCULOS INTERNACIONAIS

Considerações iniciais

O desenvolvimento de uma proposta curricular envolve diferentes aspectos da elaboração da política pública. A discussão, a institucionalidade, as orientações didáticas e os processos são temas polêmicos, que geram debates intensos. O consenso, portanto, não é alcançado facilmente.

No entanto, a experiência internacional oferece ricos exemplos. A partir deles, pode-se observar o que aconteceu e como foram conduzidos processos semelhantes em outros países. Também é importante ter contato com as tendências dominantes no mundo, no que diz respeito ao desenvolvimento pedagógico.

O primeiro caso escolhido é o da Coreia do Sul. A continuidade e estabilidade do desenvolvimento curricular, os distintos mecanismos utilizados nesse processo, os bons resultados obtidos em todas as medições e avaliações internacionais fazem dessa nação um caso interessante a ser observado. Seus processos de atualização e mudanças no sistema educativo têm sempre considerado as tendências educacionais internacionais e as dinâmicas do próprio país.

A estabilidade e o amplo consenso existente em torno do desenvolvimento das políticas públicas de Educação, estreitamente vinculadas aos planos de desenvolvimento da Coreia do Sul, e uma visão de futuro, são elementos que precisam ser considerados.

O segundo caso é o da Austrália. Nos últimos anos, além de ser uma das nações de cultura ocidental com melhor rendimento nas avaliações educacionais, muito acima da média dos países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Austrália decidiu iniciar um processo de reformas e mudanças profundas no seu sistema de ensino. É um país federativo, com sistema semelhante ao do Brasil, e que deixou a maior responsabilidade pela Educação aos entes federados (seis estados e dois territórios).

Os órgãos consultivos federativos, que formam uma espécie de Conselho, são instâncias em que as autoridades máximas das federações se reúnem para acordar uma agenda produtiva nacional. Em virtude dessa agenda, firmaram a “Declaração de Melbourne”, na qual definiram a criação do “Currículo Nacional Australiano”, viabilizando condições e instrumentos à estruturação.

O terceiro caso é o da Colômbia, um país não federativo, com uma longa tradição de centralização das decisões por parte do governo da capital, em Bogotá. Em 1991, foi promulgada uma nova Constituição que outorgou grande autonomia aos departamentos, como uma forma de garantir um processo de descentraliza-

ção. Ao mesmo tempo, foi dada autonomia às escolas para desenvolver seus currículos. No ano de 1994, criaram a Lei nº 115, que estabeleceu as indicações gerais para o desenvolvimento desses currículos. Desde então, a Colômbia tem vivido um complicado processo de desenvolvimento e a reorganização curricular é influenciada, de um lado, por suas aspirações em fazer parte da OCDE, que demanda ao país uma melhor organização do sistema educacional, e, de outro, pelas normativas que garantem autonomia aos atores educacionais.

O Chile é o quarto caso de estudo. O país possui um desenvolvimento estável e acelerado da Educação, fazendo parte da OCDE. Ainda se encontra abaixo dos níveis educacionais dos países membros, embora o desempenho dos estudantes chilenos, segundo as últimas provas do Pisa, seja um dos que apresentaram maior evolução. Apesar disso, a mudança de governo, em 2009, significou, a partir de 2010, uma forte transformação nas políticas educacionais, deixando transparecer a ausência de um acordo social amplo sobre os rumos que a Educação chilena deva seguir.

Finalmente, o quinto caso analisado é o da África do Sul, que não faz parte da OCDE, não participa das medições internacionais de Educação, mas, nos últimos anos, tem empreendido grande esforço para levar adiante uma reforma educacional com importantes mudanças curriculares. A dedicação para estabelecer uma organização no sistema educacional, focada na implementação do currículo nacional sul-africano, em um país com ampla diversidade cultural e altamente agrícola, e as soluções que o governo tem proposto para isso o tornam um caso que merece ser observado.

A África do Sul possui 13 línguas, todas oficiais. Nesse cenário, o país tem estruturado um currículo que, nos primeiros anos do ensino básico, respeita essa realidade. O instrumento é disponibilizado nas 13 línguas para depois avançar, traduzindo-o nas línguas mais faladas pela maioria da população sul-africana (o inglês e o africâner).

COREIA DO SUL: UMA EXPERIÊNCIA SECULAR BEM-SUCEDIDA

O currículo coreano é antigo: data de 1954, quando o país deu início ao projeto de desenvolvimento curricular com a primeira revisão do currículo nacional. Desde então, a Coreia do Sul já viveu processos de revisão e reformulação de sete currículos. Hoje, ocorre o processo de implementação da segunda revisão do “Sétimo Currículo”, estruturado em 2009².

Há duas coisas que chamam especial atenção no desenvolvimento do currículo e da Educação da Coreia: a primeira, e a mais evidente, é o bom desempenho dos alunos demonstrado em todas as provas padronizadas internacionais. Uma tendência de mais de duas décadas, que posiciona o país, permanentemente, nos primeiros lugares de todas as áreas avaliadas pelos testes. A segunda, uma característica não tão evidente, é a estabilidade institucional na qual está baseada essa *performance* constante.

Na maioria dos países, as reformas curriculares ou educacionais, em geral, vêm acontecendo mais intensamente nas últimas duas décadas, marcadas pelos processos políticos internacionais, como o fim da Guerra Fria, o aceleração da internacionalização ou globalização, em todas as áreas do desenvolvimento humano. Na Coreia do Sul, onde é certo que esses eventos também impactam e influenciam o conceito de desenvolvimento curricular, a reforma teve início na década de 1950, em plena guerra da Coreia, estabelecendo o primeiro Currículo Nacional, em 1954. Na década de 1960, esse desenvolvimento educacional teve papel central no processo de industrialização da Coreia do Sul, que se tornou um dos países mais desenvolvidos do mundo.

² Nos documentos está registrado o processo de implementação como sendo a segunda revisão do sétimo currículo, que adotaremos nesta nossa explanação por serem as informações oficiais do país, embora o funcionário que entrevistamos, do Kice, tenha afirmado que, na realidade, o processo em questão se refere ao nono currículo.

O sistema educacional coreano

Em um país que passou de um PIB de US\$ 2 bilhões em 1960 para US\$ 970 bilhões em 2007 e que, desde a prova Pisa 2000, tem apresentado um aumento considerável nos resultados da *performance* dos estudantes, especialmente com relação à compreensão leitora, é interessante observar como tem sido organizado o sistema educacional coreano e o papel que exerce no desenvolvimento do país.

A Coreia do Sul possui muitas diferenças estruturais, se comparada ao Brasil e à maioria dos países da região, e é por isso que não entraremos na descrição de características, como a quantidade de alunos por sala de aula ou as horas que eles permanecem na escola. As análises que faremos estão centradas em dois elementos de grande relevância.

O primeiro é o desenvolvimento de uma institucionalidade educacional extremamente estável, o que não significa que não tenha sofrido mudanças importantes ao longo do tempo. No entanto, essas mudanças se deram dentro dos parâmetros acordados e estabelecidos previamente. Essa, talvez, seja a maior relevância do processo coreano: a capacidade de planejamento do desenvolvimento educacional, situação que só é possível quando os processos educacionais estão efetivamente no centro do plano de desenvolvimento de um país.

O outro elemento que abordaremos neste estudo são as características do Currículo Nacional coreano, em que também estão presentes os processos de mudança e as principais tendências que se podem observar no seu atual desenvolvimento.

O desenvolvimento histórico

O primeiro aspecto que é preciso ter em mente para entender como evoluiu o sistema educacional da Coreia do Sul diz respeito às condições nas quais ele foi estruturado. Entre 1910 e 1945, a Coreia esteve sob o domínio do Japão. Nesse contexto, foi criado um movimento de resistência conhecido como “Movimento para salvar a nação por meio da educação”, com o objetivo de formar nas escolas os futuros líderes que poderiam levar adiante a independência e a construção de uma nação livre do domínio japonês. Desde então, o papel dado à educação tem sido central ao desenvolvimento do país, revestido da clara consciência da importância e do vínculo entre ela e o futuro da Coreia.

A estruturação do moderno sistema educacional coreano se iniciou logo após a Segunda Guerra Mundial. Com a independência do Japão, em 1945, o país estava arrasado pela guerra, não tinha grandes riquezas naturais, nem uma indústria que pudesse sustentá-lo.

É quando a Coreia estabelece as primeiras bases do que será o sistema, articulando uma estrutura escolar de 12 anos, mantida até hoje (seis anos de ensino básico, três de ensino médio, três de ensino secundário e quatro anos de ensino superior). Os focos centrais eram a alfabetização de adultos e a garantia de recursos para o ensino básico, complementados pela criação de um plano de formação de professores na sala de aula e de uma escola de professores do ensino superior.

Entre os anos 1953 e 1956, a Coreia enfrentou outra guerra, desta vez civil, que terminou com a divisão do país em dois, deixando a nação novamente arrasada. A Coreia do Sul, em meio à conturbação dos combates, começou a implementação de seu plano de desenvolvimento curricular para melhorar a educação de seus futuros cidadãos. O “Primeiro Currículo” é de 1954.

No começo dos anos 1960, o PIB da Coreia do Sul era apenas de US\$ 2 bilhões anuais e as condições de infraestrutura produtiva ainda eram muito precárias.

Nos anos 1960-70, juntamente com o começo da expansão econômica, deu-se início ao processo de desenvolvimento da escolaridade, melhorando a infraestrutura e o equipamento das escolas. O currículo continuou evoluindo e sendo atualizado a cada sete ou dez anos.

O “Segundo Currículo”, de 1963, teve um forte caráter ideológico, com foco na educação anticomunista e, no que diz respeito ao aspecto técnico, centrava-se na experiência dos estudantes e instituía guias de estudo para as áreas curriculares. O “Terceiro Currículo” é de 1973; o Quarto, de 1981; o Quinto, de 1987; o Sexto, de 1992; o Sétimo, de 1997, cuja atualização foi feita em 2009.

Cada modificação curricular esteve sob a responsabilidade do Ministério da Educação, para responder às mudanças sociais e para atualizar o currículo e o ensino a partir de estudos sobre a Educação. Até 1994, o Ministério revisava periodicamente o currículo, quando foi criado o Kice, órgão que passou a fazer uma análise sistemática e a desenvolver estudos sobre os temas curriculares e de avaliação, gerando orientações às modificações no currículo sempre que necessárias. Assim, a primeira modificação realizada no “Sétimo Currículo” foi em 2008, cuja implementação teve início em 2009, vigorando até hoje.

A estrutura atual da educação coreana

Atualmente, o sistema da Coreia do Sul está estruturado em três anos de ensino infantil, seis de educação básica, três de ensino médio (*middle school*) e três de ensino secundário (*high school*). Cada ciclo tem o próprio currículo, sendo que o da educação básica e o do ensino médio compõem os nove anos da Educação obrigatória do país. Os outros dois são optativos e, nos três anos de ensino secundário, diversificam-se em ensino acadêmico e ensino profissionalizante.

Cabe ao Ministério de Educação garantir o acesso e as condições necessárias para o ensino obrigatório ser de qualidade.

O desenvolvimento curricular

Como já citado, desde 1994 a responsabilidade pela pesquisa e revisão curricular está nas mãos do Kice. O currículo foi revisto a cada sete ou dez anos e as análises feitas se relacionavam com as mudanças sociais, demográficas, econômicas, entre outras, com o objetivo de zelar pela atualização e pertinência do currículo para a Coreia do Sul e o mundo contemporâneo.

O primeiro Currículo Nacional da Coreia foi construído logo após a Segunda Guerra Mundial, com o país se recuperando da ocupação japonesa. O documento

tinha um forte viés à construção da identidade nacional. Em 1954, no contexto da guerra entre Coreia do Norte e Coreia do Sul, o currículo passou por uma primeira revisão, que originou o “Primeiro Currículo” da Coreia do Sul. Desde então, ele tem sofrido mudanças, mas sempre vinculadas a uma visão de país e inserido como peça-chave em um plano de desenvolvimento. Nos anos 1960, o currículo e todo o sistema educacional estiveram estreitamente vinculados ao esforço de industrialização da Coreia do Sul.

A cultura e o contexto político da época não deixaram muito espaço para controvérsias e disputas sobre as características do currículo. Fortemente imerso na Guerra Fria, o Currículo Nacional de 1963 tinha como eixo a educação “anticomunista”.

De lá para cá, como já vimos, foram elaborados mais cinco currículos e feita uma revisão no “Sétimo Currículo”, em 2009, que é a proposta vigente.

Na década de 1970, deu-se início também ao desenvolvimento do que hoje é o *Educational Broadcasting System* (EBS), um sistema de educação a distância, que envolve seis canais de televisão exclusivos, oito websites especializados e aplicativos para aparelhos móveis. A iniciativa teve como principal objetivo prover recursos e acompanhar o desenvolvimento e a melhoria da Educação coreana.

Em 1985, foi inaugurada, pela presidência do país, a Comissão para a Reforma Educacional, que acordou dez medidas a serem implementadas pelo governo:

- reformar o sistema educacional;
- melhorar o ingresso no sistema escolar;
- melhorar os prédios escolares;
- assegurar professores de alta qualidade;
- promover a educação científica;
- melhorar o currículo e a metodologia de ensino;
- melhorar a educação secundária;
- promover a autonomia na administração escolar;
- estabelecer um sistema de educação contínua; e
- expandir os investimentos na área da Educação.

Atualmente, a maioria dessas recomendações foi implementada com fortes investimentos na infraestrutura das escolas, tanto nos prédios como nos equipamentos. Hoje, estão totalmente incorporadas ao sistema.

No que se refere às melhorias na proposta curricular e nas metodologias de ensino, logo após a elaboração da quinta versão, que estabeleceu um currículo integrado para o ensino básico, foram criadas as escolas secundárias de Ciências e de Artes, incorporados novos temas (tecnologias da informação como área de aprendizagem) e enfatizado o ensino da Economia e das características regionais do país.

Pouco depois, essa versão foi substituída pelo “Sexto Currículo”, de 1992. As mudanças, que vão além dos temas apenas curriculares, viabilizaram melhorias na organização e gestão do sistema educacional, estabelecendo o compartilhamento de responsabilidades curriculares entre o Estado, as autoridades regionais e as escolas. Também incorporou novas matérias (Computação, Meio Ambiente, Língua

Russa e Orientação Vocacional), iniciou o ensino do Inglês na educação básica e desenvolveu disciplinas em línguas estrangeiras.

No ano de 1994, o Kice foi criado para estruturar e avaliar o currículo, mudando o conceito de desenvolvimento curricular, usado desde 1954.

A importância do Kice

A criação do Kice levou a uma profunda mudança na concepção do desenvolvimento curricular da Coreia, entre 1954 e 1993. O conceito de revisão periódica do currículo foi substituído pela prática da revisão e atualização permanentes.

O órgão “(...) é um instituto de pesquisa educacional, financiado pelo governo, que tem como propósito contribuir para elevar a qualidade da educação escolar e o crescimento da educação pública da nação, com a pesquisa e o desenvolvimento curricular para a escola básica, média e secundária e para a implementação de várias avaliações educacionais e testes”. (Kice, 2013)

O Kice atua em quatro áreas principais. A primeira é o Currículo Nacional. A missão do órgão é aperfeiçoá-lo por meio de análises sobre o currículo da educação básica e média. Espera-se também que faça inovações com relação às disciplinas e áreas curriculares, por meio de estudos sobre melhorias das matérias-chave dessas duas etapas de ensino.

Uma segunda área é a do ensino-aprendizagem, com o objetivo de ampliar o avanço pessoal e escolar dos estudantes por meio da análise e implementação de métodos contextualizados. O Kice desenvolve pesquisas básicas e de políticas vinculadas ao ensino-aprendizagem, produz e dissemina métodos e materiais que visam melhorar a qualidade do ensino básico e secundário. Também desenvolve ferramentas para a qualificação do desempenho dos professores.

Na terceira área, de avaliação e testes, além de dar apoio, o Kice tem como propósito utilizar os resultados das avaliações para melhorar a qualidade da Educação e introduzir métodos eficientes de análise no sistema escolar.

Finalmente, em relação aos conteúdos utilizados pelas escolas para o aprendizado, outra área de atuação do Kice, o órgão tem como missão analisar e garantir melhorias nas políticas de textos escolares e o funcionamento desse sistema no médio e longo prazos. O Kice produz os próprios conteúdos e também é responsável por definir quais textos escolares, elaborados pela iniciativa privada, podem circular nas escolas.

Para garantir uma melhor organização desse trabalho, o Kice divide-se em 12 grupos, que se articulam e interagem para desenvolver pesquisas básicas e de políticas educacionais. Os grupos são definidos por matérias de estudo ou por áreas do processo ensino-aprendizagem, assim definidos:

- grupo de currículo;
- grupo de avaliação educacional;
- grupo de ensino-aprendizagem;
- grupo da Língua Coreana;

- grupo da Educação Moral;
- grupo das Matemáticas;
- grupo de Estudos Sociais;
- grupo de Ciências;
- grupo de Educação Técnica e para a Indústria;
- grupo de Educação Física, Musical e das Artes;
- grupo de Educação da Língua Inglesa; e
- grupo para a segunda Língua Estrangeira.

Ao criar uma instituição com dedicação exclusiva a essas tarefas, o Ministério da Educação mudou sua concepção de desenvolvimento curricular.

Ao Kice cabe também a responsabilidade de recomendar ao Ministério a relevância e o tempo para a introdução de melhorias, parciais ou gerais, ao currículo. É uma instituição que tem permanente atuação nas escolas ao acompanhar a implementação do currículo e sua efetividade nos processos de ensino-aprendizagem. Está envolvida com as distintas etapas desse processo, desenvolvendo análises independentes em cada uma delas. É um centro de pesquisa e, também, de desenho de políticas, já que produz conhecimento em todas as áreas e ajuda a detectar onde são necessárias as melhorias.

Desde 1998, o Kice iniciou um novo período, desta vez, respondendo à Secretaria de Matérias Humanas e Ciências Sociais, ligada ao gabinete do Primeiro Ministro.

Vale ressaltar que o Kice não é o organismo que desenvolve as políticas curriculares ou educacionais da Coreia do Sul. Ele tem a principal responsabilidade de subsidiá-las com informações e orientá-las.

Um primeiro exemplo claro dessa responsabilidade está na revisão do “Sétimo Currículo”. Até 1998, os seis currículos passaram por modificações gerais. Em 1998, o Sétimo é implementado, sofrendo revisões em 2008 e 2009, quando a versão ajustada começa a ser utilizada, ou seja, não foi criada uma oitava versão. Não é só uma questão semântica. Esse processo está relacionado às orientações e aos caminhos da educação na Coreia do Sul, que procuram garantir maior estabilidade e efetividade do sistema, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes para cumprir as metas de desenvolvimento traçadas pelo país.

Os processos de implementação curricular

Esses processos, na Coreia do Sul, têm características especiais e foram vivenciados sem maiores contratempos, graças às realidades políticas e culturais do país. Segundo os entrevistados do Kice, foram raras as vezes em que grupos de professores levantaram a voz para protestar sobre questões pontuais relacionadas aos temas curriculares durante os distintos governos.

Como já foi dito, a origem da implantação do currículo na Coreia do Sul se deu em um contexto de governo autoritário, com forte influência do cenário de guerra da primeira metade dos anos 1950 e que culminou com a divisão do país.

A nação não passou por um debate curricular propriamente dito. As políticas edu-

cacionais, assim como as curriculares, foram definidas e implementadas como sendo de Estado. É possível perceber algumas características dessas políticas relacionadas ao contexto histórico da implementação, como é o caso do forte caráter ideológico anticomunista contra a ameaça que significava a Coreia do Norte.

Isso porque as autoridades sul-coreanas sempre tiveram clareza sobre a importância da Educação na conformação de uma consciência nacional. A Coreia é um país com tradição milenar, cuja Constituição do Estado Nacional da Moderna República de Coreia é do final da Segunda Guerra Mundial, quando, após 1948, ocorreu a divisão entre as duas Coreias.

A Educação teve um papel central na articulação da nacionalidade sul-coreana e, ao mesmo tempo, na tarefa de gerar desenvolvimento ao país. Nesse contexto, as possibilidades de uma grande discussão ou resistência às políticas curriculares do Estado foram mínimas, e essas questões permaneceram alheias ao cenário político pelas décadas seguintes, tanto sob o regime de governos autoritários como na gestão dos governos democráticos que os sucederam.

As principais mudanças observadas no currículo estavam mais relacionadas às realidades do cenário político internacional do que às questões internas. O desenvolvimento curricular sul-coreano se manteve estável até os anos 1990 sem que as orientações dos processos educacionais sofressem grandes modificações. No começo dos anos 1990, após o fim da Guerra Fria, as mudanças são mais significativas.

Atualmente, experiências como a implementação do *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (Steam), desenvolvido como modelo de ensino aplicado às Ciências e às Matemáticas, também adicionado às Artes pelas autoridades do país, que aposta na formação do caráter do indivíduo como centro de seu desenvolvimento, e a implementação do “semestre sem avaliação” nas escolas, se consolidadas, significarão transformações sensíveis à Educação coreana.

Todas essas iniciativas são propostas pelo Kice e seus grupos de estudo. As discussões e negociações sobre o currículo, com outros atores sociais, são ocasionais e relacionadas a temas pontuais.

O “Sétimo Currículo”

O “Sétimo Currículo”, em vigência na Coreia do Sul desde a versão atualizada em 2009, é centrado no aluno e procura enfatizar seu talento individual, suas aptidões e criatividade, diferentemente das abordagens dos currículos anteriores. Os focos estão em desenvolver:

- uma pessoa que procura a individualidade como base da construção de sua personalidade;
- uma pessoa que mostra capacidades para uma criatividade diferenciada;
- uma pessoa que explora caminhos de desenvolvimento nos largos horizontes da Cultura;
- uma pessoa que cria novos valores tendo como base a compreensão da Cultura nacional; e
- uma pessoa que contribua ao desenvolvimento da comunidade a partir de uma consciência civil democrática.

A principal adequação feita pela revisão foi a centralidade no desenvolvimento da criatividade e do caráter dos estudantes como a base para todo o sucesso. Mais que uma troca de rumos, o que existiu foi uma precisa simplificação dos focos e as mudanças recorrentes disso, produtos das observações e pesquisas do Kice.

O “Sétimo Currículo” era baseado em competências desde o começo e a revisão de 2009 manteve essa tendência. Em 2013, um novo estudo do Kice foi divulgado, subsidiado por uma avaliação e pelo funcionamento do currículo até então, aprofundando a importância das competências como articuladoras do currículo. O estudo se chama “Desenho de um currículo baseado em competências para o futuro da sociedade”, que compõe a coleção do Kice, assinado por Keunho Lee, Yungsun Kwak, Seungmi Lee e Jungsoon Choi.

O estudo levantou a necessidade de o Currículo Nacional dar respostas efetivas às mudanças no entorno das escolas, incluindo a aceleração das transformações sociais, a adoção da “aprendizagem inteligente” e a necessidade de refletir sobre medidas que trabalhem as competências centrais do futuro.

O objetivo do documento é antecipar as mudanças na sociedade e no ambiente para as próximas duas décadas, analisar as demandas educacionais e definir as direções para melhorias do currículo. Também pretende reestruturar as competências centrais, definidas em estudos prévios e nos casos internacionais, de acordo com a realidade da Coreia do Sul, revisar sua apropriação e viabilidade e definir no Currículo Nacional (com estrutura das áreas, organização e implementação, sistema de documentação etc.) as bases para a reflexão sobre essas competências, requeridas pela sociedade do futuro, e as medidas que podem melhorar as estratégias para o alcance desses objetivos.

É interessante observar as necessidades que os especialistas detectam e os propósitos que delineiam suas análises para compreender a concepção desse currículo e seu desenvolvimento. Mas, na realidade coreana, tão distinta da brasileira, a ideia que o país tem do planejamento curricular e a importância que dá a essa tarefa para qualificar a Educação merecem ser destacadas.

Entre as conclusões do estudo, está a identificação de megatendências com as quais os cidadãos coreanos terão de lidar em um futuro próximo. Entre elas, as mudanças demográficas, os avanços das Ciências e das Tecnologias da Informação, temas de Meio Ambiente e de recursos e diversificação da sociedade global, que implicará uma Educação centrada na pessoa. Com relação aos avanços tecnológicos, será preciso desenvolver uma educação ética da informação. Também será importante criar ferramentas econômicas e vocacionais orientadas para a especialização e, finalmente, garantir uma Educação que fortaleça o desenvolvimento sustentável e uma sadia cidadania global.

Destacamos aqui uma conclusão que consideramos a mais interessante do estudo, no que diz respeito ao desenho e ao desenvolvimento curricular:

“Na incerta sociedade do futuro, a habilidade para aplicar e utilizar conhecimentos é superior à habilidade para simplesmente acumular conhecimentos. Em Educação, o foco deve ser colocado no desenvolvimento de competências para que os estudantes sejam capazes de responder às múltiplas mudanças e sobreviver”. (Keunho Lee, 2012)

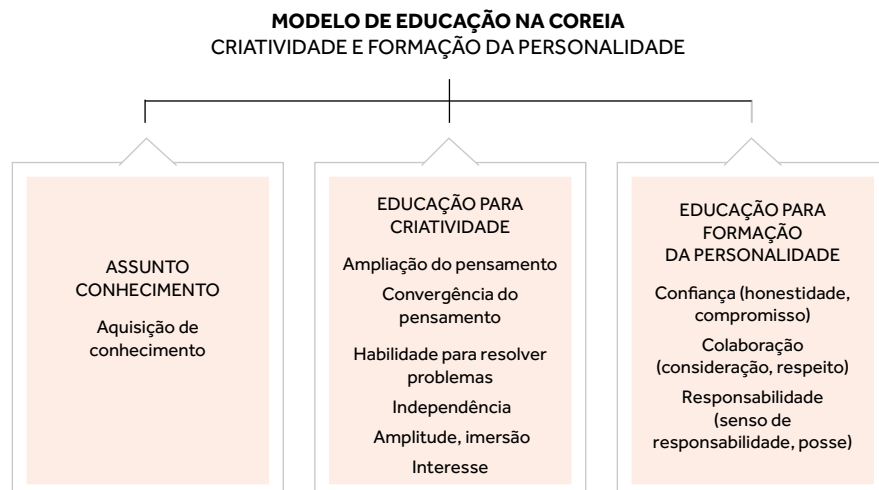
Isso não quer dizer que o currículo coreano desvalorize os conhecimentos ou que o ensino se resuma às competências ou às habilidades “puras”. O conceito que se tem da Educação de qualidade é inclusivo e não excludente, tanto no objetivo como na estrutura.

Em uma apresentação, realizada em 14 de janeiro de 2014, o representante do Kice, Jin Sook Kim, explicou que o foco na criatividade e formação do caráter pode fazer diferença na Educação coreana, e que ele é pensado para todos os estudantes, não apenas àqueles considerados mais talentosos. Também se entende que o desenvolvimento desse foco acontece a partir do Currículo Nacional, ultrapassando as distintas áreas de aprendizagem, com atividades criativas. Considera que, para o sucesso da Educação, é preciso melhorar a satisfação de todos os membros da comunidade escolar com um currículo de qualidade e uma vida harmônica e equilibrada dos alunos na escola.

O foco na criatividade e formação do caráter, assim como o currículo centrado nas competências básicas para enfrentar as megatendências, não se alcança sem o conhecimento ou as áreas de aprendizagem. Ao contrário, é por meio dele que as competências são desenvolvidas. A criatividade é entendida como um produto de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Kim, “*mais que uma Educação voltada para a criatividade, é a criatividade como o resultado de uma Educação de qualidade*”.

No modelo adotado pelo currículo, a aprendizagem da criatividade acontece por meio do “ensino indireto”, diferentemente de uma abordagem direta, que propõe o contato com essa habilidade por meio da capacidade de os estudantes, por exemplo, fazerem *brainstorming*, *brainwriting*, *mind mapping* etc. O que a proposta coreana defende é uma aproximação indireta da criatividade, como a proporcionada na aprendizagem da Língua, escrevendo ensaios, imaginando as personagens de uma história. É uma abordagem que não se limita ao conteúdo, nem a habilidades puras, mas se aproxima, por meio do desenvolvimento dos conteúdos, do desenvolvimento das competências e habilidades pretendidas pela Educação do país.

No esquema a seguir, observe os focos de desenvolvimento contidos no “Sétimo Currículo”, revisado em 2009.



Como isso tudo se apresenta no currículo?

No 9º ano, o currículo da Língua Coreana estabelece a complexidade e os temas dos textos a serem trabalhados:

- reportagens de televisão sobre problemas da juventude e problemas sociais;
- textos sobre temas de interesse comum da escola ou comunidade;
- conversas ou contos que mostram distintamente as características de dialetos locais; e
- filmes ou peças que reflitam efetivamente sobre conflitos entre personagens ou situações recorrentes.

Dessa forma, ficam estabelecidos os níveis de complexidade e a orientação geral sobre o que se deve abordar nesse ano escolar. As tabelas abaixo apresentam os padrões que os estudantes devem alcançar e os exemplos de conteúdos que podem ser trabalhados para atingi-los.

// PADRÃO DE APRENDIZAGEM	// EXEMPLOS DE CONTEÚDO
A. Compreensão crítica de reportagens sobre temas atuais.	Compreensão das características das reportagens. Julgar a validade e confiabilidade dessas reportagens. Identificar as intenções do programa que veiculou a reportagem.
B. Avaliar conteúdo e forma depois de escutar um discurso com visão crítica.	Identificar argumentos e seus fundamentos. Avaliar a validade de argumentos e a propriedade de seus fundamentos. Identificar métodos de organização dos argumentos. Julgar os métodos de organização dos argumentos.
C. Escutar dialetos locais e compreender a variedade de linguagem e significados da comunicação.	Distinguir o uso de padrões de linguagem dos dialetos de uso local. Compreender o valor cultural de dialetos locais. Compreender o significado da comunicação por meio de dialetos locais.

No eixo de leitura, para o mesmo ano escolar, as definições são similares:

// NÍVEL E FOCO DOS TEXTOS
Livros que contenham informação prática sobre os temas em questão. Textos que mostram claramente a opinião do escritor e avaliações sobre temas sociais. Declarações de significância histórica. Breves comentários satirizando ou criticando figuras ou condições sociais. Desenhos utilizando diversas expressões implícitas.

// PADRÃO DE APRENDIZAGEM	// EXEMPLOS DE CONTEÚDO
Ler livros que contenham informação prática sobre os temas em questão.	<p>Compreender os tipos e características da informação nos livros.</p> <p>Fazer listas de informações necessárias para eles mesmos.</p> <p>Avaliar as funções e utilidades da informação contida nos livros.</p> <p>Avaliar a utilidade e exageros de livros populares, considerando os contextos de produção e aceitação desses livros.</p>
Ler comentários e avaliar a atitude do autor e os efeitos de seus comentários.	<p>Compreender os propósitos, funções e características de uma declaração.</p> <p>Identificar os estilos, tons e atitudes dos leitores.</p> <p>Identificar o ponto de vista do autor.</p> <p>Identificar as circunstâncias sociais e culturais da época em que a declaração foi escrita.</p>
Ler pequenos comentários e identificar sua significância em relação às atitudes do autor.	<p>Compreender a natureza do comentário.</p> <p>Identificar os efeitos do comentário.</p> <p>Inferir a atitude do escritor num breve comentário.</p> <p>Avaliar noções sociais comuns sobre a ética da expressão e a aceitação dos limites ao criticismo.</p>
Interpretar sentidos envolvidos tendo em conta as características midiáticas dos desenhos.	<p>Compreender as características midiáticas do desenho e seus métodos de expressão em comparação aos do texto.</p> <p>Identificar as opiniões e pontos de vista de um ilustrador.</p> <p>Interpretar sentidos envolvidos nos conteúdos de um desenho.</p>

Na organização da Matemática, há uma estrutura ligeiramente diferente, em que o conteúdo “árido” aparece com mais clareza. No entanto, a orientação do currículo se mantém a mesma, levando à compreensão e definição de habilidades que precisam ser desenvolvidas a partir desses conteúdos. A tabela abaixo apresenta definições para o nono ano do eixo dos números e das operações.

// NÚMEROS E OPERAÇÕES	
Raízes quadradas e números reais	<p>Compreender o sentido e as propriedades da raiz quadrada.</p> <p>Compreender o conceito de número irracional.</p> <p>Compreender a relação de ordem .</p>
Cálculo de expressões que incluem sinais radicais.	Utilizar as quatro regras fundamentais da aritmética com expressões que incluem sinais radicais.
Termos e símbolos: raiz quadrada; sinal radical; número irracional; número real; racionalização do denominador.	
Atenção à seguinte orientação ao ensinar/aprender: usar uma tabela de raiz quadrada ou uma calculadora quando a aproximação a uma raiz quadrada é necessária e o método de solução da raiz quadrada não esteja incluído.	

As nomeações de padrões de aprendizagem e exemplos dos conteúdos da Língua e da Matemática têm relação com a estrutura normativa da elaboração do currículo. O Currículo Nacional da Coreia do Sul estabelece quais aprendizagens alcançar e orienta que conteúdos precisam ser trabalhados.

O segundo nível é aplicado localmente e as autoridades locais devem elaborar guias e dar apoio para o desenvolvimento e implementação do currículo nas escolas, o último nível de responsabilidade do desenvolvimento curricular. Ou seja, é na escola que o currículo tem de ser implementado de acordo com as prescrições do Currículo Nacional. Por isso, estabelece-se uma categoria como a de “exemplos de conteúdos”.

Outros desenhos curriculares, que veremos mais adiante, falam das oportunidades que devem ser oferecidas aos estudantes para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem traçados. Nesses casos, a definição do que deve compor a aula é mais ampla.

Conclusões sobre o currículo da Coreia do Sul

O currículo desse país tem evoluído muito desde a implementação do primeiro Currículo Nacional, em 1954, que partiu de um formato centrado na formação da nacionalidade e de uma consciência anticomunista, até chegar ao currículo focado no desenvolvimento de competências e habilidades para a vida, como a criatividade e a formação do caráter.

Nos primeiros anos dessa história, o currículo era extremamente centralizado, caracterizando o regime ditatorial da Coreia na década de 1960, e foi se tornando um currículo descentralizado, que incorpora a tomada de decisão de outros níveis do sistema educacional.

A elaboração e a implementação final do currículo na aula são responsabilidades da escola e o suporte de materiais e guias para seu desenvolvimento é tarefa das autoridades locais. Dessa forma, o currículo baseado na escola não é de total responsabilidade dos professores.

Outro aspecto é que o currículo nacional aplicado no nível estadual é muito preciso na prescrição dos objetivos de aprendizagem que as escolas têm de perseguir para beneficiar seus estudantes. A tomada de decisões é compartilhada de acordo com as responsabilidades de cada parte do sistema, ficando a cargo da gestão estadual definir o que é essencial aos seus alunos aprender, e às escolas cabe desenhar como essas aprendizagens serão alcançadas.

Uma situação interessante, no caso da Coreia do Sul, é a institucionalização da dedicação exclusiva ao desenvolvimento do currículo, não só no que se refere à sua implementação, que continua sob a responsabilidade do Ministério da Educação, mas à sua atualização conceitual e metodológica, para que permaneça em consonância com a realidade dos estudantes coreanos e com as metas de desenvolvimento do país.

A Coreia percorreu um longo caminho de desenvolvimento curricular, diferentemente da maioria dos países que comumente adota o sistema de “ensaio e erro”.

AUSTRÁLIA: UM CURRÍCULO PAUTADO NO FUTURO

A Austrália é uma democracia federal parlamentar com seis estados e dois territórios, que assumem a responsabilidade de organizar e prover a Educação, caracterizando a ampla independência sobre essa área. O governo australiano tem um papel primordial na definição de políticas gerais e no desenvolvimento de programas educacionais, além de garantir subsídios extras para a sustentabilidade das escolas.

Pode-se perceber a autonomia dos estados e territórios na Educação, na organização do sistema, dividido basicamente em duas formas: três estados — *New South Wales* (NSW), *Victoria* e *Tasmania* — e dois territórios — *The Northern Territory* (NT) e *Australian Capital Territory* (ACT). O sistema de ensino básico, de sete anos, começa com um ano de educação infantil, seguido de seis anos de educação primária. Depois, mais seis anos de educação secundária. Nos estados de *Queensland*, *South Australia* (SA) e *Western Australia* (WA), são oito anos de educação primária (do ensino infantil até o 7º grau) e cinco anos de educação secundária (oitavo ao 12º grau).

A Educação é obrigatória em todo o país, do ensino infantil até o 10º grau. Os anos letivos correspondentes ao 11º e 12º graus apresentam características distintas, dando aos estudantes a possibilidade de optar pela universidade ou pelo ensino profissionalizante. A idade de ingresso na escola também não é a mesma em todos os estados, variando entre os quatro anos e três meses e os cinco anos.

Como a maioria dos países, a Austrália tem um sistema misto de gestão da Educação, formado pelo setor público (majoritário), conhecido como *Government Schools*, e o setor privado. As escolas privadas podem fazer parte de um grupo maior de escolas ou ser independentes. Muitas delas são religiosas, principalmente católicas, por isso, as escolas privadas se dividem e se organizam em grupos de escolas independentes e escolas católicas. Essa divisão não é apenas formal, porque tem impactos importantes na definição das políticas educacionais. A *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (Acara) possui representantes dos três grupos de escolas, permitindo que todos tenham voz e influenciem na definição de políticas educacionais e em temas pertinentes, como o curricular.

Veja na tabela a seguir a proporcionalidade das escolas que compõem o sistema público, privado independente e privado católico, em todos os estados e no nível nacional.

// ESCOLAS DO SISTEMA EDUCACIONAL DA AUSTRÁLIA

ESTADO		PÚBLICAS	PRIVADAS		TOTAL DE ESCOLAS
			INDEPENDENTES	CATÓLICAS	
NSW	Escolas	2,181	330	586	3,097
	Alunos	737,549	126,225	239,442	1,113,216
Victoria	Escolas	1,575	216	488	2,279
	Alunos	540,359	119,228	188,091	847,678
Queensland	Escolas	1,245	176	289	1,710
	Alunos	490,690	105,413	128,323	724,426
SA	Escolas	588	97	102	787
	Alunos	169,057	44,077	47,340	260,474
WA	Escolas	771	138	158	1,067
	Alunos	234,451	57,321	65,400	357,172
Tasmania	Escolas	207	30	37	274
	Alunos	59,478	9,302	14,175	82,955
NT	Escolas	152	21	15	188
	Alunos	28,718	5,361	4,739	38,818
ACT	Escolas	83	14	30	127
	Escolas	34,336	8,255	17,327	59,918
Australia	Escolas	6,802	1,022	1,705	9,529
	Alunos	2,294,638	485,182	704,837	3,484,657

As escolas independentes e católicas agregam um terço dos estudantes do país (1.190.019 de um total de 3.434.657 estudantes), reunidos em 20% das escolas (1.727 de um total de 9.529). Essa relação é interessante pelo número de alunos do setor privado (34% do total de estudantes) atendidos em 20% das escolas. A concentração de estudantes nas escolas privadas é de aproximadamente 690 estudantes por escola, enquanto, nas escolas públicas é cerca de 340, quase a metade. Situação muito diferente da realidade brasileira, na qual 20% das escolas privadas de ensino fundamental atendem a 15% dos estudantes (Censo Escolar Inep, 2013).

Além das instâncias estaduais, existem no governo australiano órgãos consultivos que agilizam a formalização de acordos nacionais e permitem aos governos locais trabalhar em conjunto. Os principais órgãos são o Conselho Ministerial de Educação, Desenvolvimento da Primeira Infância e Juventude (MCEECDYA) e o Conselho de Governos Australianos (Coag), com papéis fundamentais na reforma educacional que acontece atualmente na Austrália, na qual o Currículo Nacional está inserido.

Um produto-chave do trabalho desses conselhos foi o “Acordo Nacional de Educação” (NEA), que permitiu delinear o processo de reforma atualmente em curso. O NEA estabelece três objetivos gerais que orientam todo o processo, tais objetivos tomam por base a escolaridade medida em 2012:

- elevar a escolaridade à 90%, até 2015;
- reduzir à metade a lacuna de aprendizagem dos aborígenes australianos em leitura, escrita e Matemática, até 2018; e
- reduzir à metade a lacuna de escolaridade dos aborígenes australianos, até 2020.

Os processos da reforma educacional australiana estão relacionados aos planos de desenvolvimento do país, como mostra a tabela a seguir.

// PARTICIPAÇÃO E PRODUTIVIDADE

ASPIRAÇÕES	Que todos os estudantes australianos desenvolvam habilidades e conhecimentos necessários para participar efetivamente na sociedade e no trabalho em uma economia globalizada.
RESULTADOS	Todas as crianças engajadas e se beneficiando da Educação. Jovens alcançando o padrão básico de alfabetização e Matemática e, de modo geral, níveis de alfabetização e Matemática melhores. Baseados no padrão internacional, australianos superam-se. A Educação promove inclusão social e reduz as desvantagens entre as crianças, especialmente as arborígenes. Os jovens fazem uma transição exitosa da escola ao trabalho e ao ensino superior.
INDICADORES DE PROGRESSO	Proporção de crianças matriculadas e frequentando a escola. Resultados dos alunos do segundo, quarto, sexto e oitavo anos no teste nacional em leitura, escrita e Matemática. Proporção de alunos com desempenho alto e baixo nos níveis de testes internacionais (Ex.: Pisa, TIMSS). Proporção da população de 19 anos que obteve pelo menos o ensino médio ou equivalente, ou o Padrão de Classificação Australiano (Australian Qualification Framework- AQF) Certificado II. Proporção de jovens participando de escola técnica ou treinamento, seis meses depois de formados. Proporção de jovens com 18-24 anos engajados em empregos em período integral, Educação ou treinamento no Certificado Nível III ou acima dele.
METAS DO CONSELHO DO GOVERNO AUSTRALIANO (Council of Australian Governments - COAG)	Até 2020, aumentar para 90% a obtenção do diploma do ensino médio ou equivalente. Em uma década, reduzir pela metade a distância entre estudantes arborígenes e não arborígenes em leitura, escrita e Matemática. Até 2020, diminuir, pelo menos pela metade, a distância entre estudantes arborígenes e não arborígenes na obtenção do ensino médio ou equivalente.
COMPROMISSOS DA COMUNIDADE AUSTRALIANA ASSUMIDOS NAS ELEIÇÕES	Todos os alunos de ensino médio têm acesso a um computador e professores apropriadamente treinados. Todas as escolas secundárias têm acesso aos Centros de Treinamento, proporcionando um treinamento reconhecido nessa área pelo alto padrão de qualidade no Certificado Nível III. O Currículo Nacional apoia o ensino internacional em todas as escolas australianas, da creche ao ensino médio, incluindo padrões de alfabetização e Matemática. Idiomas asiáticos – aumentar o número de professores qualificados nesses idiomas e desenvolver um currículo nacional para estudantes avançados.
POLÍTICAS ORIENTADORAS	Melhorar a qualidade do professor e líder escolar. Expectativas e padrão alto. Maior responsabilidade e recursos mais bem direcionados. Ambientes de ensino e aprendizado modernos, de padrão internacional, incluindo TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação). Estratégias integradas para comunidades educacionais de baixa renda (SES – Low Socio-Economic Status). Estímulo para a participação dos pais.

A “Declaração de Melbourne” e os objetivos educacionais para os jovens australianos

“No século XXI, a capacidade da Austrália de prover uma alta qualidade de vida para todos vai depender da capacidade de competir, na economia global, em conhecimentos e inovação.”

Essas são as primeiras linhas da “Declaração de Melbourne” e determinam as bases e o foco sobre os quais se desenvolvem os acordos e as estratégias contidos no documento. E a continuação do texto estabelece:

“A Educação equipa o jovem com conhecimentos, compreensões, ferramentas e valores para aproveitar as oportunidades e enfrentar os desafios desta era com confiança.”

Em seguida, a Declaração passa a enumerar os principais desafios que o país deverá enfrentar nos próximos anos para manter um ritmo de desenvolvimento que permita oferecer uma boa qualidade de vida às futuras gerações. Temas que vão desde o protagonismo da Índia e China no continente asiático e a importância das tecnologias, até a necessidade de se criar novos ambientes sociais e culturais que respondam às complexidades deste tempo. Todas as pontuações têm importante significado aos parâmetros e contextos nos quais se define a importância de desenvolver uma profunda reforma na Educação australiana.

Para a Austrália, o problema que ela enfrenta não tem relação com um desempenho melhor ou pior nas provas padronizadas — locais, nacionais ou internacionais —, que medem a qualidade da aprendizagem de seus estudantes.

Desde 2010, o país está implementando um Currículo Nacional, servindo como base para todos os estados, focado em padrões de aprendizagem, que estabelece os objetivos que toda a Austrália tem de alcançar nas áreas de Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Elaborou também os currículos de Línguas, Artes, Tecnologia, Educação Física, Economia e Negócios, Educação Cívica e Cidadania, que serão implementados nos próximos anos.

O marco contextual, que serve de cenário de fundo para a “Declaração de Melbourne”, é a “Agenda Nacional da Produtividade”, acordada pelo Coag, que tem como missão iniciar, desenvolver e avaliar a implementação de reformas políticas que sejam de relevância nacional e que, por isso mesmo, pressupõem a colaboração de todas as esferas de governo.

A Agenda pretende aumentar a produção do país, a participação da força de trabalho da população e a mobilidade geográfica, além de assegurar objetivos mais amplos relacionados às melhorias de serviços para a comunidade, como a inclusão social para vencer as desigualdades sofridas pelos aborígenes australianos e a sustentabilidade ambiental. Para o sucesso desses objetivos, os governos acordaram um marco comum para a reforma educacional, o “Acordo Nacional de Educação”.

Essa é a realidade que sustenta os acordos e a “Declaração de Melbourne”. Não são fatos isolados, já que os objetivos estão relacionados aos interesses nacionais

e, nesse contexto, a Educação não basta a si mesma, mas é uma estratégia para alcançar as grandes metas do país.

A partir da Declaração, dois objetivos gerais foram traçados:

- As escolas australianas promoverão a equidade e a excelência.
- Todos os jovens australianos serão: aprendizes exitosos, indivíduos confiantes e criativos, cidadãos ativos e informados.

Para melhorar as escolas, a Austrália trabalha com um esquema que envolve o desenvolvimento de objetivos, acompanhamento e avaliação do ensino em nível nacional, combinado às avaliações das práticas definidas pelas autoridades locais, em que os diversos níveis envolvidos compartilham responsabilidades claramente definidas.

O processo de implementação curricular

A mudança do formato do sistema educacional descentralizado para o centralizado não é um processo fácil e precisa ser construído sobre sólidas bases. Esse cuidado parece ter permeado as decisões políticas das autoridades australianas. As iniciativas tomadas foram respaldadas por um acordo político nacional. Primeiro, definiu-se um acordo com o compromisso dos gestores responsáveis pelos estados australianos. As autoridades da Educação estabeleceram uma agenda que permitiu relacionar o desenvolvimento educacional ao desenvolvimento do país.

O consenso de Melbourne é a máxima expressão dessa preocupação e desse processo. Por meio do acordo, a delimitação das políticas educacionais, especialmente as curriculares, tornaram-se políticas de Estado.

Desde 2008, com o “Acordo Nacional de Educação”, subscrito pelo Coag, teve início a construção de uma política de Estado em torno das necessidades educacionais percebidas pela Austrália.

“Em 2008, o Conselho do Governo Australiano (COAG) aprovou o desenvolvimento do Currículo Australiano (Australian Curriculum) como parte do Acordo Educacional Nacional (National Educational Agreement). Quando for totalmente implementado, a Austrália terá, pela primeira vez, um currículo que proporcionará um mesmo conteúdo nacional e padrões viáveis para estudantes de todo o país em todos os anos escolares. O Currículo Australiano tem sido desenvolvido para proporcionar aos jovens australianos habilidades, conhecimento e entendimento que permitirão que se engajem com efetividade e prosperem em um mundo globalizado.” (Santiago, Donaldson, Herman and Shewbridge, 2011)

No ano seguinte ao do primeiro acordo nacional, foi realizada a Conferência de Melbourne, que estabeleceu o desenvolvimento do “Currículo Nacional Australiano”. Criou-se a Acara como instituição independente para levar adiante o desenvolvimento técnico desse currículo, posteriormente submetido à consulta pública de professores, autoridades e agentes-chave da Educação australiana. Após esse processo, a implementação seguiu progressivamente nos estados, primeiro com os currículos de Inglês e Matemática e, atualmente, com os de Ciências e Ciências Sociais.

A argumentação contra o Currículo Nacional

O principal foco de discussão e resistência à implementação de um currículo comum ao país partiu das universidades.

Importantes especialistas fizeram observações ao currículo, especialmente no que se refere à perda de autonomia dos estados e das comunidades na definição curricular. Para eles, a imposição do poder central, que acabou fixando as finalidades do processo educacional, não considerou as necessidades particulares e diversas dos distintos grupos e comunidades que compõem a Austrália. Finalmente, e como pano de fundo de todos os problemas que emergem da criação de um novo currículo, está a ideia de que a proposta leva à incorporação funcional de todos os cidadãos australianos a um mercado mundial globalizado neoliberal.

Essas questões são similares aos ajustes que se fazem, em outros lugares do mundo, à criação de Currículos Nacionais. São as mesmas objeções detectadas na Colômbia e que impedem a implementação do currículo naquele país, como veremos mais adiante.

Mas essas argumentações, ainda que envolvam um importante ator da Educação, o acadêmico, não chegam à opinião pública e o debate fica restrito, ajudando a definir os parâmetros de implementação do currículo como parte do rico processo de aperfeiçoamento das políticas públicas de Educação.

O “Currículo Nacional da Austrália”

A decisão de estabelecer um Currículo Nacional estava inserida em um contexto mais amplo da “Agenda Nacional da Produtividade”, acordada pelo Coag, em 2008. No mesmo ano, e como parte integrante da agenda, definiu-se o NEA a base para o acordo de Melbourne, em que os estados e territórios australianos concordaram em estabelecer um currículo único, da educação infantil até o 12º grau.

Para isso, criou-se a Acara, órgão federal encarregado do desenvolvimento curricular, da avaliação e do registro da situação educacional australiana. É uma instituição autônoma, formada por representantes do Ministério da Educação e por atores-chave do sistema, das escolas independentes e das escolas católicas, com o objetivo de subsidiar os governos australianos com informações que lhes permitam orientar as prioridades educacionais do país.

O currículo obrigatório foi definido para a educação infantil até o 10º grau de ensino. Para o 11º e o 12º graus, desenvolveram-se outros currículos de caráter opcional, voltados ao ensino universitário e profissionalizante. Nossa análise se deterá ao currículo obrigatório.

O currículo australiano definiu uma estrutura comum para todas as áreas de aprendizagem, o que viabiliza a aproximação e compreensão de todos os envolvidos. Também estabeleceu padrões para uma linguagem curricular comum aos estados e aos atores do sistema educacional, facilitando o diálogo entre as várias instâncias e a implementação da proposta.

Na estrutura do currículo estão:

- uma descrição e um conjunto de objetivos;

- uma visão geral sobre como a área de aprendizagem é organizada;
- descrições dos objetivos por ano;
- descrições dos conteúdos (conhecimentos, compreensões e habilidades), especificando o que se espera que os professores ensinem;
- desenvolvimento de conteúdos que favoreçam mais clareza sobre os temas por meio de exemplos ilustrativos;
- padrões que descrevam a qualidade da aprendizagem (a profundidade da compreensão e a sofisticação das habilidades) que se espera que os estudantes alcancem na escola;
- exemplos comentados de trabalhos realizados pelos estudantes para ilustrar os padrões de aprendizagem em cada ano escolar (à medida que o currículo australiano é implementado, os exemplos são ampliados, tanto na quantidade como nas apresentações); e
- um vocabulário para apoiar a compreensão consistente dos termos usados.

Nas descrições do currículo, definem-se os propósitos da área de aprendizagem, que a justificam como área específica, e o que é esperado dos estudantes após experimentarem os conceitos e as vivências dessa área. No caso de Língua Inglesa, é explicado que:

“O Inglês tem uma importante influência no desenvolvimento de compreensões, atitudes e capacidades dos alunos que vão assumir responsabilidades pela Austrália no futuro (...). Apesar de a Austrália ser um país de línguas diversificadas, a participação do indivíduo na vida australiana depende de uma efetiva comunicação em Inglês Australiano padrão. Além disso, a excelência em Inglês é globalmente valiosa. O currículo australiano de Inglês contribui tanto para a construção da nação como à sua internacionalização.” (Acara, 2010)

No currículo de Matemática é estabelecido que:

“A Matemática assegura que os vínculos entre os seus diferentes componentes, como também suas relações com outras disciplinas, sejam claros. A Matemática é composta de múltiplos, mas inter-relacionados e interdependentes conceitos e sistemas, os quais os estudantes aplicam além das aulas da disciplina. Em Ciências, por exemplo, compreensões das fontes de erro e seu impacto na confiabilidade das conclusões são vitais, como é também o uso de modelos matemáticos em outras disciplinas. Em Geografia, a interpretação de dados sustenta o estudo das populações humanas e seus ambientes físicos; em História, os estudantes precisam imaginar linhas de tempo e marcos temporais para vincular eventos relacionados; e, em Inglês, derivar informação quantitativa e espacial é um aspecto importante para dar sentido aos textos.” (Acara, 2010)

Para História é dito que:

“O currículo parte do enfoque na história universal, na qual a história da Austrália é ensinada. Faz-se assim para preparar os estudantes para o mundo (local, regional e global) onde vivem. Uma compreensão ampla do mundo e a apreciação dos estudantes pela história australiana permite-lhes desen-

volver uma compreensão do passado e das experiências do presente dos aborígenes e dos que vivem nas ilhas do estreito de Torres, sua identidade e o valor permanente de sua cultura. Também os ajuda a perceber os caminhos distintos do desenvolvimento social, econômico e político da Austrália, a posição do país na região da Ásia-Pacífico e suas inter-relações globais. Este conhecimento e esta compreensão são essenciais para uma participação ativa e crítica na diversificada sociedade australiana”. (Acara, 2010)

Apresentamos esses parágrafos do currículo australiano para que você entenda melhor os sentidos e a importância que o país dá aos fundamentos das distintas áreas de aprendizagem. A partir desses pressupostos, e dos objetivos que se seguem, o currículo é articulado com o propósito de desenvolver as competências necessárias dos alunos para a Austrália do futuro.

A organização das áreas é feita em torno dos conteúdos e das habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo dos dez anos do ensino obrigatório.

Para a Língua Inglesa são estabelecidas três linhas centrais (linguagem, literatura e alfabetização) e sublinhas que permitem o desenvolvimento de cada uma delas. A ideia é que, a partir dessa estrutura, os estudantes alcancem os conhecimentos e as habilidades para o uso da Língua, necessários a uma atuação bem-sucedida na sociedade.

Na Matemática, a organização do currículo também contempla linhas centrais que se desenvolvem a partir de sublinhas de conteúdos.

Com relação à História, a área é estruturada em torno de duas linhas centrais, desenvolvidas de forma articulada, e apresenta alguns diferenciais em relação às outras áreas que exploramos aqui. As linhas e as sublinhas são separadas para garantir maior clareza e entendimento sobre elas.

Na apresentação do currículo, e espera-se que nas aulas também, essa estruturação de linhas e sublinhas aparece como ingrediente e temperos de um prato. A expectativa é de que os estudantes usem, de forma permanente e nas devidas proporções, a partir de cada tema estudado, as várias ferramentas históricas e suas habilidades de compreensão para alcançar com sucesso os objetivos de cada nível de ensino.

As tabelas abaixo apresentam os conteúdos estruturantes de cada disciplina.

// CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DA LÍNGUA INGLESA	
LINGUAGEM	Linguagem, variação e troca. Linguagem para a interação. Texto, estrutura e organização. Expressão e desenvolvimento de ideias. Conhecimento de sons e letras.
LITERATURA	Literatura e contexto. Respondendo à literatura. Examinando a literatura Criando literatura.
ALFABETIZAÇÃO	Textos e contexto. Interação com outros. Interpretando, analisando e avaliando. Criando textos.

// CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DE MATEMÁTICA

NÚMEROS E ÁLGEBRA

Número e valor posicional (F-8)
Frações e decimais (1-6)
Números reais (7-10)
Moeda e Matemática Financeira (1-10)
Padrões e álgebra (F-10)
Relações lineares e não lineares (8-10)

MEDIDAS E GEOMETRIA

Usando unidades de medida (F-10)
Forma (F-7)
Raciocínio geométrico (3-10)
Localização e transformação (3-10)
Pitágoras e trigonometria (9-10)

ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE

Acaso (1-10)
Representação e interpretação de dados (F-10)

// CONTEÚDOS ESTRUTURANTES DE HISTÓRIA

CONHECIMENTO E COMPREENSÃO HISTÓRICA

H. pessoal
H. local
H. estadual
H. australiana
H. universal

Evidência
Continuidade e troca
Causa e efeito
Significância
Perspectivas
Empatia e contestabilidade

HABILIDADES HISTÓRICAS

Cronologia
Termos e conceitos
Perguntas históricas e pesquisa
Análises e uso de fontes
Perspectivas e interpretação
Explicação e comunicação

Organização dos conteúdos por fase escolar

A partir da estruturação das linhas e sublinhas, os conteúdos são desenvolvidos progressivamente ao longo de toda a trajetória escolar.

No caso da Língua Inglesa e da Matemática, é possível observar esse processo a partir de três exemplos de orientações na linha de linguagem: uma no começo da vida escolar, outro ao final da educação primária (6º grau) e a última ao final da educação secundária obrigatória (10º grau).

A estrutura é a mesma para todas as áreas de aprendizagem: definem-se um enunciado, com a compreensão ou competência específica, e “elaborações”, que são orientações sobre como desenvolver essa compreensão ou competência. Esse processo é o que os australianos chamam de desenvolvimento dos conteúdos ano após ano e que você pode conferir nas tabelas a seguir.

Há uma clara progressão na complexidade da competência ou compreensão trabalhada, e a linha que une esses conteúdos é bem definida. A correspondência de uma mesma linha e sublinha de progressão orienta as ações dos professores e dos responsáveis pelos desenhos curriculares locais, que definem conteúdos contextualizados às suas realidades. No entanto, uma condição é imutável para todos: as definições prescritas no currículo australiano têm de ser alcançadas.

Língua Inglesa - Ano inicial (F – Kindergarten)

// IDIOMA	
VARIAÇÃO DO IDIOMA	Entender que o inglês é um dos muitos idiomas falados na Austrália e que idiomas diferentes podem ser falados por uma família, colegas de escola e uma comunidade. (Acela 1426)
ELABORAÇÕES	<p>Aprender que existem diferentes idiomas; discutir sobre vários idiomas encontrados na comunidade e na escola; reconhecer os vários idiomas falados por alunos em casa e valorizar a habilidade de falar mais que uma língua.</p> <p>Reconhecer que alguns textos podem incluir o inglês australiano padrão e elementos de outras línguas faladas pelo povo aborígine e das Ilhas do Estreito de Torres.</p>

Língua Inglesa – 6º grau

// IDIOMA	
VARIAÇÃO DO IDIOMA	Entender que dialetos e sotaques sociais e geográficos são usados na Austrália além do inglês australiano padrão. (Acela 1515)
ELABORAÇÕES	<p>Reconhecer que há mais de 150 línguas aborígenes e duas línguas das Ilhas do Estreito de Torres e que elas estão relacionadas com áreas geográficas da Austrália.</p> <p>Reconhecer que todas as línguas e dialetos têm o mesmo valor. Entretanto, usamos diferentes línguas e dialetos em contextos diferentes, por exemplo, o uso do Inglês padrão australiano, Inglês aborígine e tipos de crioulo usados por alguns grupos das Ilhas do Estreito de Torres e alguns vizinhos próximos da Austrália.</p>

Língua Inglesa – 10º grau

// IDIOMA	
VARIAÇÃO DO IDIOMA	Entender que o Inglês australiano padrão, em sua forma falada e escrita, tem uma história de evolução e mudança e continua evoluindo. (Acela 1563)
ELABORAÇÕES	<p>Investigando as diferenças entre o inglês falado e o escrito, comparando a linguagem de conversação e entrevista com a linguagem escrita nos textos impressos.</p> <p>Fazendo experimentos e incorporando novas palavras e invenções criativas em textos escritos e falados dos próprios alunos.</p> <p>Entendendo como e por que criar um padrão ao soletrar e como convenções têm mudado ao longo do tempo e continuam mudando por meio do uso comum, da invenção de novas palavras, agregando combinações criativas às palavras que já existiam.</p>

Matemática - Ano inicial (F – Kindergarten)

// NÚMERO E ÁLGEBRA	
NÚMERO E VALORIZAÇÃO	Estabelecer o entendimento do idioma e processos de contagem por meio da nomeação dos números em sequências, iniciando até o 20 e do 20 para baixo, movimentando-se de qualquer ponto de partida (ACMNA001)
ELABORAÇÕES	<p>Ler histórias de outras culturas que contenham a contagem em sequências para auxiliar os alunos a reconhecer tipos de contagem em idiomas locais e de outras culturas.</p> <p>Identificar palavras numéricas em sequências regressivas e progressivas e o raciocínio com números em sequência, estabelecendo uma linguagem em que experiências de contagem subsequentes possam ser construídas.</p> <p>Desenvolver fluência com contagens progressivas e regressivas em contextos significativos, incluindo histórias e rimas.</p> <p>Entender como os números são ditos em uma ordem específica e que há padrões ao falar deles.</p>

Matemática – 6º grau

// NÚMERO E ÁLGEBRA	
NÚMERO E VALORIZAÇÃO	Identificar e descrever propriedades de números primos, compostos, quadrado e triangular (ACMNA122)
ELABORAÇÕES	<p>Entender que alguns números têm propriedades especiais, e que essas propriedades podem ser usadas para resolver problemas.</p> <p>Representar números compostos como produto dos seus fatores primos e usá-los dessa forma para simplificar os cálculos por meio do cancelamento dos números primos comuns.</p> <p>Entender que se o número é divisível por um número composto, então ele é também divisível pelos fatores primos daquele número (por exemplo, 216 é divisível por 8 porque o número é representado pelos três últimos dígitos é divisível por 8, logo, 216 é também divisível por 2 e 4).</p>

Matemática – 10º grau

// NÚMERO E ÁLGEBRA	
DINHEIRO E MATEMÁTICA FINANCEIRA	Conectar a fórmula dos juros compostos para aplicações repetidas dos juros simples usando tecnologias digitais apropriadas (ACMNA229)
ELABORAÇÕES	Trabalhar com informação, dados e taxas de juros reais para calcular juros compostos e resolver problemas relacionados.

O currículo não prescreve apenas os conteúdos específicos e as metas a serem alcançadas em cada área de aprendizagem. O enfoque nas competências é complementado com a necessidade de se desenvolver competências genéricas, consideradas básicas aos estudantes e transversais no currículo, que precisam ser trabalhadas em todas as áreas e em todos os graus do ensino escolar. Isso porque o ótimo desenvolvimento do indivíduo é condição para um bom desempenho escolar e, por sua vez, para uma prática bem-sucedida e constante nos diferentes contextos.

As sete competências genéricas presentes no currículo, que precisam ser desenvolvidas, são:

- alfabetização;
- alfabetização numérica;
- competências das tecnologias de informação e comunicação;
- pensamento crítico e criativo;
- competências sociais e pessoais;
- compreensão ética; e
- compreensão intercultural.

Finalmente, o currículo australiano contempla a existência de padrões de aprendizagem que orientam o trabalho do ensino dos docentes e as avaliações sob uma perspectiva que não se centra apenas na medição das aprendizagens prescritas, mas também na obtenção de informações que permitam a otimização dos processos de ensino-aprendizagem na escola. Esses padrões de aprendizagem demonstram a qualidade da aprendizagem que os estudantes devem alcançar num determinado ano de estudo. Os padrões têm uma descrição escrita do que se espera desse processo e exemplos de trabalhos dos estudantes para ilustrá-lo, veja a seguir.

// EXEMPLOS DE PADRÕES DE APRENDIZAGEM PARA A LÍNGUA INGLESA

PARA ANO INICIAL (F – Kindergarten)

Modo receptivo (escuta, leitura e apreciação): ao finalizar o kindergarten, os estudantes usam predições e estratégias de perguntas para dar sentido aos textos; mencionam um ou dois eventos dos textos com tópicos familiares; compreendem que há diferentes tipos de textos e que eles podem ter características similares; identificam conexões entre os textos e sua experiência pessoal; fazem leituras breves de textos previsíveis com vocabulário familiar e imagens; desenham de acordo com o desenvolvimento cognitivo de conceitos sobre imagens, sons e letras; identificam as letras do alfabeto Inglês e usam os sons representados pela maioria das letras; escutam e utilizam apropriadamente características da linguagem para responder a outras pessoas em contextos familiares; escutam rimas, padrões de letras e sons em palavras.

Modo produtivo (fala, escrita e criação): compreendem que seus textos podem falar da própria experiência; identificam e descrevem gostos e desgostos sobre textos familiares, objetos, características e eventos; comunicam-se claramente em grupos e para toda a turma da sala; contam eventos e experiências a companheiros e adultos conhecidos; identificam e usam rimas, padrões de letras e sons em palavras; para escrever, usam palavras familiares, frases e imagens que reforçam suas ideias; a escrita mostra evidência de sons e conhecimento de letras, comportamentos da fase inicial da escrita e experimentação com letras maiúsculas e pontos finais; desenham letras maiúsculas e minúsculas corretamente.

PARA 6º GRAU

Modo receptivo (escuta, leitura e apreciação): compreendem como o uso de estruturas de texto pode ter efeitos particulares; analisam e explicam como características de linguagem, imagens e vocabulário são usadas por diferentes escritores para apresentar ideias, características e eventos; comparam e analisam a informação em diferentes textos, explicando sentidos literais e implícitos; selecionam e usam a evidência de um texto para explicar suas respostas; escutam discussões, esclarecendo conteúdos e apresentando outras ideias.

Modo produtivo (fala, escrita e criação): compreendem como características da linguagem e padrões de linguagem podem ser usados para enfatizar; mostram como detalhes específicos podem sustentar um determinado ponto de vista; explicam como suas opções de características de linguagem e imagens são usadas; criam textos detalhados sobre ideias-chave com uma variedade de propósitos e audiências; fazem apresentações e contribuem ativamente à aula e em grupos de discussão, usando uma variedade de estratégias; demonstram compreensão da gramática; fazem escolhas apropriadas de um amplo vocabulário; usam letras e sinais de pontuação apropriados; elaboram e justificam escolhas editoriais.

PARA 10º GRAU

Modo receptivo (escuta, leitura e observação): avaliam como as estruturas textuais podem ser usadas de maneira inovadora por diferentes autores; explicam como as escolhas de linguagem, imagens e vocabulário contribuem ao desenvolvimento de estilos individuais; desenvolvem e justificam as próprias interpretações de textos; avaliam outras interpretações, analisando a evidência que as sustentam; percebem maneiras como certos recursos nos textos podem ser manipulados para obter efeitos específicos.

Modo produtivo (fala, escrita e criação): mostram como a escolha de certas características da linguagem pode obter precisão e efeitos de estilo; explicam diferentes pontos de vista, atitudes e perspectivas por meio de argumentos lógicos e coesos; desenvolvem estilos próprios, experimentando diferentes características de linguagem, aparatos estilísticos, estruturas textuais e imagens; criam uma ampla categoria de textos para articular ideias complexas; fazem apresentações e contribuem ativamente às aulas e discussões em grupos, construindo argumentos com as ideias de outros, resolvendo problemas, justificando opiniões, desenvolvendo e expandindo argumentos; demonstram compreensão da gramática, trocam expressões do vocabulário para gerar impacto e usam letras e pontuação apropriadas quando criam e editam textos.

// EXEMPLOS DE PADRÕES DE APRENDIZAGEM PARA MATEMÁTICA

PARA ANO INICIAL (F – Kindergarten)

No final da Educação Infantil, os alunos sabem fazer conexões com nomes numéricos, numerais e quantidades até 10. Comparam objetos usando massa, comprimento e capacidade. Conectam eventos e dias da semana. Explicam a ordem e duração dos eventos. Usam linguagem apropriada para descrever localização.

Estudantes contam até 20 e ordenam pequenos conjuntos. Agrupam objetos baseados em características comuns e organizam formas e objetos. Respondem a perguntas simples para coletar informação.

PARA 6º GRAU

No final do quinto ano, reconhecem as propriedades dos números primos, compostos, elevado ao quadrado e à terceira potência. Descrevem números inteiros em contextos diários. Resolvem problemas envolvendo as quatro operações e números inteiros. Conectam frações, decimais e porcentagem como representações diferentes do mesmo número. Resolvem problemas envolvendo adição e subtração de frações relacionadas. Fazem conexões com a décima potência e a multiplicação e divisão de decimais. Descrevem regras usadas em sequências envolvendo números inteiros, frações e decimais. Conectam representações decimais com sistema métrico e escolhem unidades apropriadas de medidas para fazer um cálculo. Fazem conexões entre capacidade e volume. Resolvem problemas envolvendo comprimento e área. Interpretam cronogramas. Descrevem combinações das transformações. Resolvem problemas usando propriedades dos ângulos. Comparam frequências observadas e esperadas. Interpretam e comparam uma variedade de dados exibidos, incluindo aqueles exibidos para variáveis categóricas. Avaliam dados secundários veiculados na mídia. Localizam frações e números inteiros em uma linha numérica. Calculam uma simples fração de uma quantidade. Adicionam, subtraem e multiplicam decimais e dividem decimais onde o resultado é racional. Calculam porcentagens comuns de descontos de liquidação. Escrevem sentenças numéricas corretas usando colchetes e ordem das operações. Localizam um par ordenado em qualquer dos quatro quadrantes no plano Cartesiano. Constroem simples prismas e pirâmides. Listam e comunicam probabilidades usando frações simples, decimais e porcentagens.

PARA 10º GRAU

No final do nono ano, alunos reconhecem a conexão entre juros simples e composto. Resolvem problemas envolvendo equações lineares e inequações. Fazem conexões entre relações de representações algébricas e gráficas. Solucionam problemas de área de superfície e volume relacionados aos sólidos compostos. Reconhecem a relação entre linhas paralelas e perpendiculares. Aplicam raciocínio dedutivo para provas e exercícios numéricos envolvendo formas simples. Comparam grupos de dados tendo como referência formatos de vários dados visuais. Descrevem dados bivariados em que a variável independente é o tempo. Descrevem relações estatísticas entre duas variáveis contínuas. Avaliam relatórios estatísticos.

Alunos expandem expressões binomiais e fatoram expressões quadráticas. Encontram os valores desconhecidos depois de substituir pelas fórmulas. Fazem as quatro operações com simples frações algébricas. Resolvem equações quadráticas simples e pares de equações simultâneas. Usam triângulo e propriedades dos ângulos para provar congruência e similaridade. Usam trigonometria para calcular ângulos desconhecidos em triângulos de ângulos retos. Listam os resultados para experimentos de várias etapas e atribuem probabilidades para esses experimentos. Calculam variações quartil e interquartil.

Conclusões sobre o currículo da Austrália

O completo processo de reforma educacional australiana, do qual o “Currículo Nacional Australiano” faz parte, tem sua origem na necessidade do país em transcender o que é considerado meramente educacional.

A Austrália, que detém um alto índice de desenvolvimento humano e um rendimento de aprendizagem escolar muito superior à média da OCDE, planeja o desenvolvimento futuro, fixando metas e tarefas para alcançá-lo.

Por isso, todas as definições nacionais impactam fortemente a Educação e criam demandas que precisam ser atendidas. Esse é o marco do desenho curricular australiano, cujo currículo foi uma resposta a uma necessidade específica do país, articulada pelas instâncias resolutivas, gerando temas de importância à Nação que a gestão federal se dedicou a planejar e implementar, chegando, assim, à “Declaração de Melbourne”.

O que se observa é que o desenho do “Currículo Nacional Australiano” estabelece uma mistura de conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos nos estudantes. É claramente um currículo funcionalista para responder a certas demandas da sociedade, mas sem deixar de lado o desenvolvimento dos alunos. O foco está nas aprendizagens que eles têm de perseguir. Para isso, estabelece claramente quais são as condutas a ser observadas ao final de cada ano, que definem um padrão típico. Essa terminologia é propositadamente utilizada. Quando se fala em um padrão típico de desenvolvimento, explicita-se que, em cada aula, há estudantes que não estão respondendo a esse padrão e que é papel do professor ajudá-los a alcançá-lo.

Com esse formato, evita-se que o padrão inviabilize o currículo. Há estudantes que ficarão abaixo do padrão, outros permanecerão nele, mas também alguns alunos irão ultrapassá-lo. Dessa forma, os padrões de aprendizagem incluídos no “Currículo Nacional Australiano” permitem chamar a atenção do sistema ao progresso da aprendizagem, sendo a avaliação um instrumento que, em suas diversas instâncias (sala de aula, estado, governo nacional), permite fortalecer as orientações. A inclusão desses componentes em um só documento define um lugar preciso para cada um deles, evitando a sobreposição de diferentes categorias existentes no currículo.

O “Currículo Nacional Australiano”, sob o ponto de vista de sua concepção, é uma mistura da perspectiva do desenvolvimento das competências com visões mais tradicionais sobre os conteúdos.

Tanto no currículo como na “Declaração de Melbourne”, faz-se referência clara aos conhecimentos mínimos que todos os australianos devem adquirir para enfrentar os desafios do futuro. Da mesma forma, o currículo estabelece áreas de aprendizagem muito vinculadas às disciplinas acadêmicas (produtoras de conhecimento por excelência), como História, Ciências, Matemática e Geografia. Não há uma referência explícita às áreas de aprendizagem que poderíamos chamar de disciplinas escolares, mas, ao desenvolver essas áreas, aparecem descrições orientadoras às aprendizagens que os alunos precisam alcançar e aos contextos necessários para isso.

Na explicitação desse currículo, as aprendizagens são formuladas como competências, ou seja, a forma como os alunos utilizam o conhecimento adquirido no seu “fazer”. Vale observar que esse aspecto é um diferencial importante à definição de um currículo de conteúdos. O que está sendo valorizado é a aquisição de um determinado conhecimento, presumindo-se que, nesse processo, o aluno desenvolverá as habilidades e aptidões para seu uso, que não são explicitadas para não deslocar o foco do currículo, que é a aquisição de conhecimento.

COLÔMBIA: OS DESAFIOS PARA IMPLEMENTAR UM CURRÍCULO NACIONAL

A Colômbia, sem dúvida alguma, tem empreendido grandes esforços para melhorar e atualizar o seu sistema educacional, trilhando diversos caminhos desde os anos 1980. As condições políticas, sociais e culturais fazem desse país um caso especial na América Latina.

A Colômbia, que vive uma guerra civil desde a década de 1950, é rica em diversidade cultural e étnica. Durante as décadas de 1970 e 1980 se deu a formação do Movimento Pedagógico, inspirado pela Escola Nova, gerando um amplo processo de reflexão sobre a Educação e a realidade colombiana, os problemas que o país devia enfrentar e como solucioná-los.

O Movimento Pedagógico alcançou grande notoriedade no cenário colombiano, influenciando fortemente a “Federação Colombiana de Educadores” (Fecode), o principal sindicato da classe no país, extremamente ativo nos anos 1980.

Em 1991, durante o governo de Andrés Pastrana, a Colômbia lançou uma nova Constituição, visando o processo de descentralização e o papel dos departamentos³. Ficou estabelecida a importância das autonomias estatais, acompanhada das legislações que a operacionalizavam, incorporada pelo Movimento Pedagógico e pela discussão geral sobre Educação na Colômbia, marcando a elaboração da nova Lei Geral de Educação que, em meados dos anos 1990, foi formalizada pelo decreto n° 115, estabelecendo os objetivos gerais da Educação e a normativa sobre o currículo que vigora até hoje.

Paralelamente a essas deliberações do decreto, definiram-se não só uma estrutura para o sistema, com um ano de educação inicial, nove de educação básica — divididos em cinco anos de educação básica primária e quatro de educação básica secundária — e dois anos de ensino médio, como também os objetivos educacionais e as áreas de aprendizagem das etapas primária e secundária. Ficou estabelecido que a elaboração do currículo era responsabilidade das escolas e que os “Alinhamentos Curriculares”, para orientá-las, seriam definidos pelo Ministério de Educação Nacional (MEN). As Secretarias de Educação dos Departamentos assumiram o papel fundamental na aprovação dos currículos escolares.

A implementação dos currículos teve início na segunda metade dos anos 1990 e eles deveriam ser aprovados pelas Secretarias. Um grande desconforto marcou essa etapa, por conta da inexperiência dos professores na elaboração de currículo

³ A estrutura administrativa do país contempla o Estado Nacional, composto de 32 departamentos, que se dividem em municípios, mais Bogotá, a capital da Colômbia.

los, atividade que, até então, cabia ao Ministério, que entregava pronto às escolas todo o conteúdo a ser dado nas salas de aula.

O MEN começou a preparar os “Alinhamentos Curriculares” para as diferentes áreas de aprendizagem. As equipes ministeriais definiram parâmetros que permitiam observar o desenvolvimento da disciplina escolar central vinculada às áreas de aprendizagem, à Psicopedagogia e Psicologia.

Todo esse processo deu origem a complexos e robustos documentos de consulta, que pretendiam subsidiar os docentes, encarregados de elaborar o currículo da escola, no fortalecimento de uma visão ampla e atualizada do desenvolvimento teórico que embasou a elaboração do currículo. No entanto, o documento não definia uma seleção de conteúdos nem a organização destes no currículo.

O MEN e as Secretarias de Educação dos Departamentos não tinham condições para revisar todos os currículos elaborados pelas escolas que, apresentando características muito diferentes uns dos outros, ficaram acumulados nos escritórios das Secretarias. A falta de preparo dos professores gerou disparidades de qualidade e de orientações curriculares naquele ano. Cada grupo de docentes, ou de escolas, desenvolveu suas propostas sem uma definição clara que permitisse estabelecer um padrão de qualidade ou de organização.

A solução encontrada para ajudar os professores foi a criação dos textos orientadores, assumidos pelas editoras privadas que, com base nos “Alinhamentos Curriculares”, elaboraram documentos para os distintos anos escolares, estabelecendo a seleção de conteúdos e a organização da sequência curricular. Os professores começaram a fazer suas opções curriculares de acordo com as propostas apresentadas naqueles textos.

No começo do século XXI, a Colômbia decidiu ingressar na OCDE e, como consequência desse esforço, teve de preocupar-se com as avaliações de desempenho dos alunos. O país só tinha uma prova de avaliação geral, de final de ciclo, conhecida como “Saber”, voltada à seleção para a universidade. Diante do desafio de estabelecer medições padronizadas para a avaliação do desempenho de seu sistema educacional, conforme a exigência da OCDE, a Colômbia começou a discutir as competências e os padrões escolares.

Mas o que seria avaliado se não existia uma base comum para analisar os desempenhos escolares? Essa questão e a necessidade de uma nova orientação para as competências serviram como fontes à elaboração dos “Padrões Básicos de Competências” (PBC), mesmo sem se ter, ainda, clareza sobre quais competências avaliar. A definição do que é competência também mereceu uma ampla discussão, com a proliferação de diferentes concepções, tanto da Academia como das autoridades ministeriais e departamentais.

Em 2003, os primeiros documentos dos PBC foram escritos, com diferentes níveis de acabamento, servindo como suporte à organização curricular da Colômbia. Outra vez, as editoras assumiram a tarefa de elaborar os textos de estudo que esmiuçavam os Padrões para que os currículos pudessem ser aplicados na escola, já que continham a tradução didática de seus objetivos e alinhamentos.

A estrutura do sistema educacional colombiano

A Lei n° 115 (Lei Geral de Educação) estabeleceu claramente a estrutura do sistema de ensino e as responsabilidades dos distintos atores, em consonância com a Constituição Nacional de 1991, dando autonomia às escolas e condições para o desenvolvimento do currículo de cada uma.

A Colômbia não possui um Currículo Nacional. O Estado, por meio do Ministério de Educação Nacional, define os objetivos da Educação no país, os “Alinhamentos Curriculares” e desenvolve materiais de apoio aos docentes. As escolas estabelecem os conteúdos, as sequências e implementações didáticas do currículo, de acordo com o “Projeto Educativo Institucional” (PEI).

A estrutura educacional colombiana, como já dito, é constituída por um ano de educação inicial, nove de educação básica e dois anos de ensino médio. Os estudantes saem do sistema aos 17 anos.

As orientações curriculares estabelecidas pelo país são: os objetivos gerais para a Educação; os objetivos por ciclo e subciclo; e as áreas de aprendizagem para a educação básica e média. Como mencionado anteriormente, esses objetivos foram estabelecidos na mesma Lei n° 115 e contemplam as metas educacionais para o nível pré-escolar (ensino infantil), a educação básica primária, a educação básica secundária e a educação média. No caso da educação básica, são estabelecidos os objetivos gerais e o detalhamento é feito nos subciclos.

// ARTIGO 20. OBJETIVOS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

- A. Promover a formação integral, mediante o acesso, de maneira crítica e criativa, ao conhecimento científico, tecnológico, artístico e humano, e suas relações com a vida social e com a Natureza, de modo a preparar o aluno para os níveis mais elevados do processo educacional e de sua vinculação com a sociedade e com o ambiente de trabalho.**
- B. Desenvolver habilidades de comunicação para ler, compreender, escrever, ouvir, falar e expressar-se corretamente.**
- C. Ampliar e aprofundar o raciocínio lógico e analítico para interpretar e resolver os problemas da Ciência, da tecnologia e da vida cotidiana.**
- D. Promover o conhecimento e a compreensão da realidade nacional para consolidar os valores da nacionalidade colombiana como solidariedade, tolerância, democracia, justiça, convivência social e cooperação.**
- E. Incentivar o desenvolvimento de interesses e atitudes para a prática investigativa.**
- F. Promover nos alunos a formação social, ética, moral e dos demais valores relacionados ao desenvolvimento humano.**

Ao abordar os objetivos específicos de cada subciclo, as definições permanecem ainda gerais. Algumas delas, para o ciclo primário, são: “*incentivar o desejo de saber, a iniciativa pessoal para o conhecimento e para a compreensão da realidade social, e o espírito crítico*”, “*assimilação de conceitos científicos nas áreas de conhecimento estudadas, de acordo com o desenvolvimento intelectual e a idade*”, ou “*formação artística através da linguagem corporal, a dramatização, a música, as artes visuais e a literatura*”. Não se aprofunda em nenhuma área do saber, nem sugere uma sequência de conteúdos para esses cinco anos do ensino. O mesmo acontece na educação secundária e média. É a partir dessas orientações e desses objetivos que as escolas desenham seus currículos, escolhendo os conteúdos e a sequência para ensiná-los.

Confira as áreas de aprendizagem a serem desenvolvidas, também nesses ciclos, definidas pela Lei:

1. Ciências Naturais e Educação Ambiental
2. Ciências Sociais, História, Geografia, Política e Democracia
3. Educação Artística
4. Ética e Valores Humanos na Educação
5. Educação Física, Recreação e Esportes
6. Educação Religiosa
7. Humanidades, Língua Espanhola e Línguas Estrangeiras
8. Matemática
9. Tecnologia da Informação

É interessante observar que a definição das áreas de aprendizagem se dá em função das disciplinas escolares e não como um “chapéu” que reúne sob si essas disciplinas escolares ou as do conhecimento escolar. Nessas composições, evidencia-se uma forte tendência acadêmica dos atores educacionais colombianos, o que também é perceptível na elaboração dos “Alinhamentos Curriculares”, do Ministério da Educação, com aspectos influenciados pela profundidade da discussão pedagógica daquela época, quando o Movimento Pedagógico e o principal sindicato de professores, a Fecode, eram atores ativos desse processo.

Também ficou estabelecida a estrutura de matérias com a qual deveriam ser alcançados os objetivos traçados para o ensino, correspondendo a menos de 80% da carga horária total da escola. Os 20% restantes poderiam ser preenchidos por outros conteúdos ou atividades extracurriculares.

Em 2002, foi promulgado o Decreto n° 230 para organizar a produção de currículos nas escolas, estabelecendo algumas normas e orientações técnicas à sua elaboração, relacionadas:

- às metas educacionais e aos objetivos de cada nível e ciclo definido pela Lei 115 de 1994;
- às normas técnicas, tais como padrões curriculares nas áreas de conhecimento obrigatórias e fundamentais, ou a outros instrumentos para a avaliação da qualidade definidos ou adotados pelo Ministério da Educação; e
- aos “Alinhamentos Curriculares” elaborados pelo Ministério da Educação para os setores da aprendizagem.

O segundo item refere-se aos guias e instrumentos técnicos desenvolvidos pelo MEN para apoiar os professores, e o terceiro trata do documento mais importante de orientação curricular para as escolas, elaborado pela Colômbia até então, redigido entre 1998 e 2002.

Esses documentos tinham o objetivo de prover os professores com material atualizado, tanto para os conteúdos como para as questões pedagógicas, com textos que norteavam discussões sobre as disciplinas escolares relacionadas às suas respectivas áreas de aprendizagem, e também sobre psicologia da aprendizagem. Cada documento, focado em uma área, continha aproximadamente 100 páginas.

O Decreto nº 230 explicitava as características de cada instrumento curricular e quais as funções que deveria cumprir. Também aprofundava sobre os temas da avaliação e da promoção dos estudantes.

Sobre os “Padrões Básicos para as Competências”

Já nos primeiros anos da década passada, o governo colombiano discutia a necessidade de introduzir um novo instrumento curricular no sistema de ensino, que incorporasse elementos de organização curricular e avaliações de desempenho, para facilitar o trabalho dos professores na implementação de um Currículo Nacional, discussão trazida pela OCDE ante o requerimento do país para fazer parte da instituição.

O instrumento definido para isso foram os “Padrões Básicos de Competências”, pensados para cada área curricular, em que as competências eram estabelecidas como padrões a serem alcançados pelos estudantes ao final do ciclo de dois anos — com exceção do primeiro ciclo, composto de três anos. Estabeleceram-se assim quatro níveis para cada uma das áreas de aprendizagem previstas no Currículo Nacional.

Como aconteceu em todos os países em que as políticas de padrões de aprendizagem foram implementadas, o caso da Colômbia também gerou um grande debate, protagonizado pelo meio acadêmico e os docentes, que se opunham às decisões. O principal argumento era que estabelecer padrões significaria perder a autonomia dos professores e das escolas à implementação do currículo, além de seguir na contramão do estatuto de autonomia dos departamentos, estabelecido na Constituição de 1991, o que foi considerado pelos opositores como um ato de centralismo inconstitucional. Mas a discussão morreu aí, e os PBC começaram a ser implementados em 2004.

Os Padrões, como já dissemos, foram pensados como guias para o desenvolvimento do “Projeto Educativo Institucional” das escolas, mas também são considerados referências para as avaliações internas e para as avaliações nacionais.

O conceito que norteou a implementação dos Padrões é o de que “o que não se avalia não se aprende”. A ideia de fortalecer uma avaliação para a aprendizagem foi reforçada e é explicitada nas orientações que indicam que as informações obtidas pelas provas devem ser usadas para melhorar o aprendizado dos estudantes.

“Os alunos do quinto e nono graus, de todas as escolas do país, foram avaliados e os resultados dessas avaliações serão fornecidos às instituições de ensino nos próximos meses. As normas têm servido como diretrizes para a elaboração do “Projeto Institucional para a Educação” e como referências fundamentais não só das evoluções de cada instituição como também às avaliações realizadas pelo Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que também passará a avaliar as evoluções da educação básica e média. Com base nestes resultados, e considerando as normas aqui propostas, cada instituição deverá desenvolver um plano de melhoria. A reflexão sobre o que os alunos devem saber e serem capazes de fazer, previstos pelas normas, e o que eles realmente sabem e podem fazer, conforme o que foi avaliado, será a base para promover práticas pedagógicas que qualifiquem a aprendizagem de todos os alunos.” (PCB, 2004)

O que são e como se compõem os PBC

Os “Padrões Básicos de Competências” são as definições de desempenhos dos estudantes de determinada etapa do ensino para cada nível de cada competência específica. Existem PBC da Língua, Matemática, Ciências Sociais e Ciências, e Cidadania. As descrições dos desempenhos apresentam a competência de referência, um enunciado identificador e os subprocessos observáveis.

A sequência de padrões é progressiva, ou seja, os padrões do nível 2 pressupõem os de nível 1 e os de nível 3 os do 2. Tal como o nome diz, são padrões básicos, ou seja, é a avaliação do desempenho básico do estudante em cada uma das áreas de desenvolvimento de competências em determinada etapa do ensino.

Há quatro níveis que o aluno tem de alcançar: o primeiro, ao final do terceiro ano; o segundo, ao final do quinto ano; o terceiro, ao final do sétimo ano; e o último, ao final do nono ano. A linguagem usada nas análises é voltada ao aluno para que ele mesmo observe os padrões e reflita se pode ou não alcançá-los e de que forma.

Na tabela abaixo, você verá exemplos desses padrões para o primeiro nível, tanto para Língua como para Matemática.

O formato é o mesmo nos outros PBC, apenas com as diferenças próprias de cada área. Na Matemática, a proposta não inclui a categoria intermediária e passa da área da competência às condutas observáveis.

// PADRÕES PARA A LÍNGUA, PRIMEIRO NÍVEL, 1º AO 3º GRAU

LITERATURA
(ÁREA DO
DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA)

Entendo textos literários para promover a minha capacidade criativa e lúdica.

Para isso: Leio fábulas, histórias, poemas, histórias mitológicas, lendas ou qualquer outro texto literário.

Elaboro e socializo hipóteses preditivas sobre o conteúdo dos textos.

Identifico maneiras de como é formulado o começo e o final de algumas narrações.

Diferencio histórias, poemas e peças teatrais.

Recrio histórias e contos, mudando personagens, ambientes, fatos e épocas.

Participo da elaboração de roteiros para peças de teatro de bonecos.

LITERATURA
(ÁREA DO
DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA)

Entendo textos literários para promover a minha capacidade criativa e lúdica.

Para isso: Leio fábulas, histórias, poemas, histórias mitológicas, lendas ou qualquer outro texto literário.

Elaboro e socializo hipóteses preditivas sobre o conteúdo dos textos.

Identifico maneiras de como é formulado o começo e o final de algumas narrações.

Diferencio histórias, poemas e peças teatrais.

Recrio histórias e contos, mudando personagens, ambientes, fatos e épocas.

Participo da elaboração de roteiros para peças de teatro de bonecos.

// PADRÕES PARA A MATEMÁTICA, PRIMEIRO NÍVEL, 1º AO 3º GRAU

PENSAMENTO
NUMÉRICO
E SISTEMAS
NUMÉRICOS

Reconheço significado dos números em diferentes contextos (medição, contagem, comparação, codificação, localização, entre outras).

Descrevo, comparo e quantifico situações com números, em diferentes contextos e com diferentes representações.

Descrevo situações que requerem o uso de medidas relativas.

Descrevo situações de medição usando frações comuns.

Uso representações — principalmente concretas e pictóricas — para explicar o valor da posição no sistema de numeração decimal.

Uso representações — principalmente concretas e pictóricas — para fazer equivalências de um número nas diferentes unidades do sistema decimal.

Reconheço propriedades dos números (se é par, se é ímpar etc.) e as relações entre eles (maior que, menor que, se é um múltiplo de, se é divisível por etc.) em diferentes contextos.

Resolvo e formulo problemas de situações aditivas, de composição e transformação.

Resolvo e formulo problemas de situações de mudanças proporcionais.

Uso várias estratégias computacionais (especialmente de cálculo mental) e estimativas para resolver problemas de situações aditivas e multiplicativas.

Identifico, segundo os dados obtidos, se os resultados são razoáveis ou não.

Identifico regularidades e propriedades dos números utilizando diferentes ferramentas de cálculo (calculadoras, ábaco, blocos multibase etc.).

A proposta dos PBC para a seleção de conteúdos e da sequência em que são apresentados é a primeira estratégia do sistema educacional colombiano que permite observar progressões concretas do desempenho dos estudantes, estabelecer uma sequência curricular de possível aplicação pelos professores e avaliar todo esse processo dentro da escola e pelas medições externas.

Conclusões sobre o currículo da Colômbia

A Colômbia tem instituída, pela Constituição, a autonomia dos departamentos e das escolas nos temas educacionais. O currículo é, portanto, uma atribuição das escolas. A Lei Geral de Educação, nº 115 de 1994, estabeleceu os parâmetros para que elas desenvolvam seus currículos e planos de estudo, de acordo com os objetivos traçados pelo Ministério da Educação tanto para a Educação como um todo, como para cada ciclo escolar.

Desde então, a Colômbia tem percorrido um longo caminho de políticas e desenvolvimentos curriculares. Pouco a pouco, vai imprimindo um desenho que permita um maior controle sobre o que acontece nas escolas.

Essa autonomia curricular, em diferentes momentos, virou um impasse, não só para as autoridades como para as escolas, que recorreram a diferentes ferramentas para implementar os currículos. A diversidade de modelos e orientações curriculares existentes impedia qualquer iniciativa de avaliar o desempenho dos estudantes. A falta de informações mais precisas era um problema para o desenvolvimento de políticas e programas educacionais.

A elaboração dos “Alinhamentos Curriculares”, estruturados a partir de pressupostos meramente teóricos, foi uma tentativa de ordenar o cenário curricular colombiano, mediante a construção de um denso material sobre o desenvolvimento da disciplina escolar central vinculada às áreas de aprendizagem, definidas pelas autoridades educacionais colombianas, para consulta dos professores.

Mas o perfil eminentemente teórico desses documentos impediu que fossem facilmente incorporados pelos docentes nas suas práticas e, pelas escolas, nos seus processos de desenvolvimento curricular.

A primeira contribuição à organização curricular partiu das editoras privadas, com proposta de textos de estudo para os diferentes níveis e matérias, que apresentavam uma seleção de conteúdos e de sequência, abordando tanto os objetivos educacionais como os alinhamentos curriculares. De fato, os currículos das escolas começaram a homogeneizar-se por meio desses textos.

Durante a primeira década do século XXI, dois processos marcaram o desenvolvimento educacional e curricular da Colômbia: a chegada do governo conservador de Álvaro Uribe e a continuidade do processo de incorporação da Colômbia à OCDE. Este último levou a Colômbia a empreender muitos esforços para organizar seu sistema de ensino. A exigência da rendição de contas e de avaliações que permitissem observar o desenvolvimento do desempenho dos estudantes levaram o país à adoção do programa de “Padrões Básicos de Competências”.

Esse processo não foi nada fácil e, num determinado momento, chegou-se a uma

quantidade de definições diferentes de competências. Toda a reflexão realizada anteriormente por parte dos docentes teve essencial importância na concretização do programa. As discussões e experiências acumuladas em torno de temas voltados à convivência, fruto do contexto de conflitos internos da Colômbia, permitiram desenvolver PBC de cidadania que serviram como modelos a outros programas e que foram utilizados também em construções de padrões cidadãos além da Colômbia.

De certo modo, a chegada de Álvaro Uribe levou o país a um amplo trabalho de organização administrativa do sistema educacional, o que se tornou o foco desse governo na área da Educação.

Hoje, a Colômbia mantém uma complexa estrutura curricular. Mas as recomendações da OCDE sobre a importância de construir um currículo comum para a Nação é uma grande influência nesse processo, que só saberemos como irá se desenrolar nos próximos anos. O fato é que os PBC têm evoluído e podem se converter na base curricular do país.

CHILE: OS IMPASSES DA FALTA DE CONSENSO PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

O Chile tem vivido um processo de mudanças permanentes na Educação há mais de 20 anos. Durante o primeiro governo democrático pós-ditadura, o país iniciou a revisão da estrutura educacional e do currículo. O foco era garantir qualidade e equidade. Até meados da década de 1980, foi realizada uma grande reforma no sistema de administração da Educação escolar, o que significou o surgimento do sistema de escolas particulares subvencionadas — escolas privadas financiadas pelo Estado em que, num primeiro momento, a matrícula era gratuita.

O Estado, unitário e centralizado, deixou de administrar diretamente as escolas, passando essa tarefa aos municípios. Para o financiamento de todo o sistema, estabeleceu a estratégia de vouchers, ou seja, o subsídio em resposta à demanda. O Estado entregava uma quantia de recursos por estudante que frequentava efetivamente a escola (não pelo número de matrículas), controle feito por um sistema de supervisão do Ministério de Educação (Mineduc).

Durante os anos 1980, a garantia de vagas nas escolas chegou a ser praticamente universal, mas não era o foco central das autoridades. Já nos governos democráticos dos anos 1990, as prioridades eram, principalmente, a provisão de qualidade e a equidade da Educação chilena, trabalhadas em duas frentes. Em uma delas, desenvolveu-se uma série de projetos para fortalecer o desempenho das escolas que apresentavam baixo rendimento dos alunos e tinham menos recursos. O mais importante foi o programa “P 900”, que destinou recursos e apoio técnico às 900 escolas mais pobres do país. Desenvolveram-se também programas de financiamento a projetos, como o “Melhoramento da Qualidade da Educação” (Mece), destinados a financiar iniciativas em áreas determinadas.

A segunda frente de trabalho, estabelecida em meados dos anos 1990, envolvia o processo da reforma curricular, precedido por um estudo realizado por uma comissão de especialistas, com o objetivo de identificar os principais desafios da Educação chilena e traçar recomendações do que fazer para superá-los. A Comissão para a Modernização da Educação — Comissão Brunner, como ficou conhecida, levando o nome do sociólogo que coordenou o estudo — apresentou suas conclusões em 1994, estabelecendo naquele ano os alinhamentos básicos da reforma educacional chilena. O documento recomendava o aumento de horas de estudo na escola, o que, na prática, significava um grande esforço para aumentar a capacidade de atendimento aos alunos e organizar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com essa nova realidade.

O marco legal que definiu a reforma da Educação foi a Lei Orgânica Constitucional de Educação (Loce), promulgada em 10 de março de 1990, um dia antes de o ditador Augusto Pinochet entregar a presidência do país a Patricio Aylwin, o primeiro presidente democrático do período pós-ditatorial.

A Loce estabelecia os objetivos da Educação e a estrutura curricular que deviam contemplar o futuro Currículo Nacional, a ser desenvolvido no ano seguinte. Mantinha o sistema educacional com oito anos de ensino básico (obrigatório) e quatro anos de ensino médio. Na prática, para muitos estudantes, o oitavo ano era uma espécie de primeiro grau que marcava a sua saída do sistema escolar.

Dentro desse contexto, a questão central era sobre a definição dos saberes e das aprendizagens que os alunos deveriam desenvolver em todo o processo de ensino.

O Chile tem uma antiga tradição de Currículo Nacional. Os mais recentes marcaram amplas reformas do sistema educacional (em 1967, 1981 e 1995). Por isso, a discussão sobre a necessidade ou não de um Currículo Nacional não era uma prioridade.

O Marco Curricular para a educação básica chilena se deu em 2006, quando foram estabelecidos os “Objetivos Fundamentais e Conteúdos Mínimos Obrigatórios” (OF/CMO), que orientariam o processo de ensino-aprendizagem. Em 2008, foi a vez da criação do Marco Curricular para o ensino médio, com as mesmas categorias curriculares estabelecidas pela Loce.

As principais inovações do Marco se concentravam na mudança de escopo, que era agora do ensino de aprendizagem, reforçado pela importância dada aos distintos componentes do currículo, em que os “Objetivos Fundamentais”, estabelecidos para cada ano de ensino, apresentavam-se como categoria principal do que tinha de ser trabalhado nas salas de aula. Os CMO estavam a serviço dos OF.

A segunda mudança importante foi a definição dos “Objetivos Fundamentais Transversais”, um conjunto de atitudes e habilidades agrupadas em diferentes âmbitos, que deveria ser desenvolvido ao longo de toda a trajetória escolar e por todas as matérias, com componentes de ordem ética, pessoal e social — e habilidades de Informática para o ensino médio.

O Currículo Nacional no Chile tornou-se obrigatório para todas as escolas públicas e privadas. No entanto, elas tinham liberdade para definir os planos de estudo à sua implementação didática. Para as escolas que não desenvolviam planos de estudo, cabia ao Mineduc provê-las de planos para todos os anos e todas as matérias.

O novo currículo, que começou a ser implementado no final dos anos 1990, foi aplicado no ano 2000. No início de 2006, houve um novo processo de atualização curricular, com a elaboração de “Mapas de Progresso de Aprendizagem” (padrões de aprendizagem), para orientar os professores na implementação do Currículo Nacional, já que, até então, havia uma falta de compreensão e falhas de implementação, por parte das escolas, sobre os objetivos e as orientações desse currículo.

A ideia da relação ensino-aprendizagem e a importância de uma ordem hierárquica das categorias curriculares não tinham sido compreendidas em toda sua dimensão, e os professores continuavam ensinando com base em práticas antigas, enfatizando os conteúdos a serem ensinados e não os objetivos de aprendizagem.

O processo de elaboração dos Mapas permitiu detectar alguns sérios problemas na estrutura e sequência curricular, com quebras e saltos importantes entre os

diferentes ciclos de ensino e em algumas matérias, o que levou a um ajuste geral do Marco Curricular.

Em 2006, ocorreram as primeiras grandes mobilizações dos estudantes do ensino médio no Chile. O tema da discussão não foi o currículo, mas o sistema administrativo, de dependência dos municípios e dos colégios particulares financiados pelo Estado. Os estudantes exigiam qualidade e maior equidade da educação pública. As mobilizações levaram o governo a formar uma nova comissão para encontrar medidas que permitissem responder às exigências dos estudantes.

Dessa comissão nasceu a semente para uma nova lei que substituísse a Loce. Assim, no final de 2009, o Congresso promulgou a Lei Geral de Educação (LGE), que estabeleceu a criação da Agência de Qualidade da Educação, para observar a *performance* educacional das escolas, e a Superintendência de Educação, para monitorar a administração das escolas, dois órgãos independentes do Mineduc.

Também, por meio da LGE, foi definida uma nova estrutura curricular, deixando de lado os OF/CMO para adotar uma categoria única, os “Objetivos de Aprendizagem” (OA), que permitiam enfatizar a orientação da aprendizagem e ressaltar a importância das competências que os estudantes deveriam desenvolver nas escolas. Outra importante mudança protagonizada pela LGE foi na estrutura educacional chilena, que passou de oito anos de educação básica e quatro de educação média para seis anos de educação primária e seis de secundária.

O ajuste curricular e os “Mapas de Progresso da Aprendizagem” começaram a ser implementados nas escolas em 2009. Dessa vez, todo o processo foi acompanhado por um esforço de formação aos docentes, desenvolvido previamente, principalmente sobre os Mapas.

O novo governo, de 2010, iniciou um ajuste na Educação, implementando de imediato a LGE, mudando o Marco Curricular, que estava em processo de implantação naquele ano, para, em 2012, adotar novas bases curriculares, sob os parâmetros da LGE, em que se estabeleciam os “Objetivos de Aprendizagem” para o ensino básico. Naquele mesmo ano, as inovações começaram do primeiro ao terceiro ano básico e continuaram em 2013, para o quarto a sexto ano, sendo também aprovadas as bases curriculares do ensino médio para implementação no ano seguinte.

A realidade curricular do Chile hoje

O Chile tem três referências curriculares atualmente, o que torna o sistema muito complexo para diretores e professores, já que não é fácil organizar o ensino sob estruturas e lógicas diferentes.

As escolas de 1° ao 6° grau têm como marco normativo as “Novas Bases Curriculares” (NBC), implementadas pelo atual governo. Do 7° grau, e até o 3° grau do ensino médio (secundário), o marco normativo é o Marco Curricular, ajustado em 2009; e, para 4° grau do ensino médio, é o Marco Curricular sem os ajustes de 2009.

No entanto, a principal referência curricular chilena são as NBC, definidas pela LGE em 2009, desenvolvidas pelo governo em 2010 e 2011 e implementadas a

partir de 2012, alinhadas aos OA, em que se articula a prescrição de conteúdos para toda a trajetória escolar. Os OA se dividem em dois tipos: OA das matérias, que incluem conhecimentos e habilidades; e OAT, conteúdos transversais desenvolvidos por todas as matérias em todas as etapas do ensino. A prescrição dos OA vale para cada um dos anos da Educação obrigatória. A redação do documento é na forma de competências, ou seja, expressam o que os estudantes precisam fazer com um determinado conteúdo. Alguns currículos, como os de Matemática, História e Ciências Sociais, têm OA específicos para o desenvolvimento de habilidades; outros, como o da Língua, incorporam as habilidades nos eixos próprios de cada área.

Os eixos não são equivalentes e apresentam diferenças importantes na estrutura dos distintos currículos. No caso da Língua, os eixos foram estabelecidos em função das habilidades que se pretendem desenvolver (leitura, escrita, comunicação oral). Na Matemática, os eixos estão definidos de acordo com as áreas do conhecimento (números e operações, padrões e álgebra, geometria, medições, dados e probabilidades); nos de História e Ciências Sociais, essa estruturação tem como base as disciplinas escolares envolvidas (História e Geografia) e a Formação Cidadã, eixo que envolve uma série de aprendizagens relativas à boa conduta e alfabetização política.

As aprendizagens definidas são gerais e a didática na sala de aula é tema dos planos de estudo, elaborados pelas escolas ou por grupos de escolas, sendo que aquelas que não possuem planos próprios devem trabalhar com os desenvolvidos pelo Mineduc para todas as áreas e anos da Educação obrigatória.

Os OA estabelecem, claramente, uma relação entre conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Veja a seguir os exemplos das “Novas Bases Curriculares” para a Língua e para a Matemática. A tabela da Língua mostra o nível considerado básico ao desenvolvimento de habilidades para a compreensão leitora. A tabela de Matemática ilustra o que já dissemos, que as habilidades estão separadas dos conteúdos. A proposta dessa disciplina é que as habilidades sejam desenvolvidas na aplicação dos OA dos conteúdos. Nas tabelas, é possível observar que há várias referências à representação, à modelagem e a outras habilidades estabelecidas nos OA específicos.

// "NOVAS BASES CURRICULARES" - LÍNGUA

LÍNGUA/
PRIMEIRO
ANO BÁSICO -
LEITURA

Reconhecer que textos escritos transmitem mensagens, que são escritas por alguém para servir a um propósito.

Reconhecer que as palavras são unidades de significado separadas por espaços no texto escrito.

Identificar os sons que compõem as palavras (consciência fonológica), reconhecendo, separando e combinando seus fonemas e sílabas.

Ler palavras isoladas e no seu contexto, aplicando o conhecimento da correspondência letra-som em diferentes combinações: sílaba e dígrafos direta, indireta ou complexa: -rr -ll -ch -qu.

Ler em voz alta textos curtos para adquirir fluência:

- pronunciando cada palavra com precisão, mesmo que tenha de se corrigir.
- respeitando o ponto e o ponto distante (que separa um parágrafo de outro).
- Leitura palavra por palavra.

Compreender textos, aplicando estratégias de leitura, por exemplo:

- Ligando informações de texto com suas experiências e conhecimentos.
- Visualizar o que o texto descreve.

Ler de forma independente e se familiarizar com uma vasta gama de gêneros literários para aumentar o conhecimento do mundo e desenvolver a imaginação. Por exemplo:

- Poemas
- Contos
- Textos com estrutura previsível

Demonstrar compreensão de narrativas que tratam de questões familiares:

- Extraíndo informações explícitas e implícitas.
- Respondendo a perguntas simples, oralmente ou por escrito, dos textos (o que, quem, onde, quando, por que).
- Recriando personagens por meio de várias expressões artísticas, como teatro de fantoches, dramatização, desenhos e esculturas.
- Descrevendo com as próprias palavras os desenhos do texto e relacionando-os com a história.
- Estabelecer relações entre o texto e as próprias experiências.
- Opinar sobre um aspecto da leitura.

Ler regularmente e desfrutar dos melhores poemas do autor e da tradição oral adequada à sua idade.

Ler sozinho e compreender textos não literários, com frases simples (cartas, memorandos, instruções e artigos de notícias), para entreter-se e expandir o seu conhecimento do mundo:

- Extraíndo informações explícitas e implícitas.
- Elaborando um parecer sobre qualquer aspecto da leitura.

Desenvolver o gosto pela leitura, explorando livros e ilustrações.

Ir regularmente à biblioteca para escolher, ouvir, ler e explorar textos de interesse.

// "NOVAS BASES CURRICULARES" - MATEMÁTICA

// HABILIDADES	// OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
SOLUÇÃO DE PROBLEMAS	Usar estratégias diferentes para resolver problemas. Conferir enunciados, usando material concreto e gráfico. Explicar um problema com as próprias palavras.
ARGUMENTAR E COMUNICAR	Descrever situações do entorno usando a linguagem matemática. Relatar o resultado da descoberta de relações, padrões e regras, entre outros, com uso de expressões matemáticas. Explicar as soluções próprias e procedimentos utilizados
MODELAR	Aplicar modelos envolvendo adição, subtração e ordenação de quantidades. Expressar, usando a linguagem matemática, com base nas representações pictóricas e explicações dadas, as ações e situações cotidianas.
REPRESENTAR	Escolher e usar representações concretas, pictóricas e simbólicas para representar enunciados. Criar uma história baseada em uma expressão matemática simples.

// OS OA COGNITIVOS DA MATEMÁTICA

NÚMEROS E OPERAÇÕES

Contagem de 0 a 100 – de 1 em 1, de 2 em 2, de 5 em 5 e de 10 em 10, na ordem crescente ou decrescente, começando com qualquer número inferior a 100.

Identificar a ordem de itens em uma série, usando números ordinais 1º (primeiro) ao 10º (décimo).

Ler os números de 0 a 20 e representá-los de forma concreta, pictórica e simbólica.

Comparar e ordenar números de 0 a 20, do menor para o maior e vice-versa, usando materiais concretos e/ou software educacional.

Estimar quantidades para 20, em situações específicas, utilizando um ponto de referência.

Compor e decompor números de 0 a 20 no modo aditivo, em forma concreta, pictórica e simbólica.

Descrever e aplicar estratégias de cálculo mental para adições e subtrações de 20:

- Contando na ordem crescente ou decrescente
- Completar 10
- Duplo

Determinar as unidades e dezenas de números de 0 a 20, o agrupamento de 10, de forma concreta, pictórica e simbólica.

Demonstrar compreensão da adição e subtração de números de 0 a 20, progressivamente, de 0 a 5, 6 a 10, de 11 a 20, com os adendos:

- Usando a linguagem cotidiana para descrever ações da própria experiência.
- Representando a adição e a subtração com material concreto e forma pictórica, manualmente e/ou com software educacional.
- Representando o processo simbolicamente.
- Resolvendo problemas em contextos familiares.
- Criando e resolvendo problemas matemáticos.

Mostrar que a adição e a subtração são operações inversas, de forma concreta, pictórica e simbólica.

Conclusões sobre o currículo do Chile

Há 20 anos, o Currículo Nacional chileno vem passando por distintos momentos de crises e conflitos. Desde o começo, a comissão pela modernização da Educação foi muito criticada, já que envolveu uma grande quantidade de atores, alguns voltados à Educação e outros não, como empresários, políticos e ícones da sociedade, deixando de fora justamente o colegiado de professores.

Os processos de desenvolvimento curricular foram realizados por grupos de especialistas, acadêmicos e docentes do Ministério de Educação, encarregados de produzir as propostas, posteriormente submetidas à discussão. A participação dos docentes na formulação das políticas curriculares do Chile era sempre colateral, mais focada na consulta do que em uma contribuição ativa.

A participação efetiva dos professores foi avançando gradativamente até chegar à proposta de ajuste de 2009, que recebeu muitos comentários feitos por eles, incorporados nos documentos finais.

Com relação à produção das NBC, a dinâmica foi similar. Grupos de especialistas do Ministério da Educação elaboraram as propostas, que eram submetidas à consulta, mas, neste caso, a participação dos docentes foi menor. O Mineduc criou uma consulta aberta, no seu site, e desenvolveu grupos focais com especialistas de distintas disciplinas. Não há registros dos comentários dos professores nessa consulta aberta, mas nos grupos eles foram bastante críticos ao analisarem as propostas iniciais, sem que isso significasse uma mudança nos pontos levantados. Com essa experiência, tem-se a impressão de que a consulta foi muito mais um processo formal do que uma iniciativa com o real objetivo de enriquecer o estudo.

Durante os primeiros 15 anos de implementação de mudanças curriculares, esse processo, conhecido como a Reforma Curricular Chilena, estava inserido em um período de estabilidade política do país, marcada pelos governos da Concertação de Partidos pela Democracia (CD). Nesse período, pensou-se em um Currículo Nacional que evoluiria de acordo com avaliações e atualizações periódicas, talvez um pouco ao estilo da Coreia do Sul. Apesar disso, não se construiu um acordo geral com outras instâncias políticas ou atores-chave sobre as características centrais desse currículo.

Quando, nas eleições presidenciais de 2009, triunfou a oposição, e um governo de direita assumiu a Presidência da República, as autoridades que chegaram ao Mineduc tiveram a oportunidade de mudar o currículo, levando as próprias ideias sobre o que deveria ser a Educação chilena.

Mais importante do que definir qual currículo era melhor ou pior, deu-se prioridade à construção de um acordo nacional sobre os rumos da Educação. No entanto, é natural que haja uma grande confusão no sistema quando acontece uma mudança de orientação para se chegar ao que deva ser ensinado aos alunos.

As primeiras medidas das novas autoridades, em 2010, foram retirar os “Mapas de Progresso da Aprendizagem” do site do Mineduc e comunicar à imprensa que eles não seriam mais usados nas escolas, já que eram incompatíveis com o novo currículo que estava sendo desenhado. Isso aconteceu quando os professores começavam a familiarizar-se com os Mapas e os consideravam um instrumento útil e valioso para orientar o processo do ensino-aprendizagem.

Em uma carta aberta⁴, a equipe antecessora de Ciências Sociais da Unidade de Currículo do Mineduc, responsável pela proposta de ajuste de 2009 e pelos “Mapas de Progresso”, criticava a atual NBC de História e Ciências Sociais por considerar um prejuízo à abordagem a separação em áreas de disciplinas acadêmicas (História e Geografia), que limitava a aprendizagem à acumulação de conhecimentos, deixava de lado uma aproximação mais contextualizada na realidade social e empobrecia a formação cidadã, desconectada das duas disciplinas, com ênfase no desenvolvimento de normas de conduta e responsabilidades sobre a formação do pensamento crítico.

⁴ Confira a íntegra da carta em <http://www.elmostrador.cl/opinion/2012/01/13/dictadura-o-regimen-militar-la-punta-del-iceberg/> Acessado em 23/6/2014.

Na área de Línguas, o debate foi ainda maior. Enquanto alguns criticavam um enfraquecimento das exigências no novo currículo, outras vozes acadêmicas elogiavam a melhor organização da proposta curricular.

Segundo Olga Espinoza, especialista curricular e docente da Pontifícia Universidade Católica do Chile, a nova proposta mantinha alguns dos princípios básicos da anterior, mas também sinalizava uma perda ou retrocesso em relação às bases disciplinares. O tema da sequência e continuidade curricular, questão abordada no ajuste de 2009, dissolveu-se na nova proposta, construída a partir da separação dos ciclos de aprendizagem e em distintos tempos. O Instituto Nacional de Direitos Humanos também elaborou um documento em que criticava o tratamento que se dava a esses temas.

Apesar disso, o ponto mais crítico na disputa pelo currículo era uma normativa anexa, não diretamente relacionada a ele. No “Plano de Estudo”, o governo tentou diminuir uma hora semanal das aulas de Música, Educação Tecnológica, História e Ciências Sociais. Os professores de História se mobilizaram, conseguiram sensibilizar a mídia e, finalmente, restituíram a hora retirada para o ensino da disciplina.

ÁFRICA DO SUL: UM CURRÍCULO PARA ACOLHER AS DIVERSIDADES

Uma das características do currículo, e de todo o sistema educacional sul-africano, é que ele está sendo “inventado” durante os últimos 20 anos. Esse processo é fruto do fim do *Apartheid*, na primeira metade da década de 1990, e da consequente chegada ao poder do Congresso Nacional Africano (ANC) como o primeiro governo democrático do país. Com tudo isso, a África do Sul assumiu o desafio de construir um novo sistema educacional para substituir o que vigorava no sistema do *Apartheid*, pondo fim à segregação racial e ao ensino dessa segregação nas escolas.

No entanto, organizar um sistema que oferecesse igualdade de oportunidades e acolhesse todos os sul-africanos não foi uma tarefa fácil. A Constituição sul-africana, de 1996, dizia que a Educação precisava ser transformada e democratizada, tendo como base a igualdade, os direitos humanos e a liberdade, além de dar fim ao racismo e ao sexismo, com garantias de ensino básico para todos, incluindo a educação de adultos (OCDE, 2009).

No preâmbulo da “Ata de Escolas da África do Sul”, também de 1996, que estabeleceu o marco legal para a criação do novo sistema, estava registrado o marco referencial dos futuros processos educacionais do país:

“... este país precisa de um novo sistema nacional de escolas que irá corrigir as injustiças do passado na provisão educacional, proporcionando uma educação progressiva de alta qualidade para todos os alunos e, assim, estabelecer uma base sólida para o desenvolvimento dos talentos e das capacidades do nosso povo, avançar na transformação democrática da sociedade, combater o racismo, o sexismo e todas as formas de discriminação e intolerância, contribuir para a erradicação da pobreza e o bem-estar econômico da sociedade, proteger e promover as nossas diversas culturas e línguas, defender os direitos de todos os alunos, pais e educadores, e promover a sua aceitação da responsabilidade para a organização, gestão e financiamento das escolas na parceria com o Estado”. (South African Schools, Act No. 84 of 1996)

A partir daí, o país estabeleceu um sistema educacional único, cujas metas foram definidas pelas autoridades centrais e a responsabilidade pela implementação das políticas educacionais ficou a cargo dos departamentos de educação provincial.

A definição dos caminhos da nova Educação sul-africana enfrentou a forte oposição de alguns acadêmicos que questionavam a opção em adotar o modelo “Educação Baseada em Resultados” (*Outcome Based Education*). Para eles, esse modelo limitaria os potenciais das crianças, já que definiria a priori que resultados são

esses. Também levantaram questões de ordem prática, sobre o corpo docente sul-africano não estar preparado para ministrar uma Educação desse tipo, com tudo o que ela significa [Densen (1997), Fakier and Wahid (2004)].

Esse debate se prolongou por bastante tempo, muito além das primeiras definições curriculares de 1996, chegando ao começo da implementação do Novo Currículo da África do Sul, em 2002. Também, como explicou Linda Chisholm, ex-coordenadora das equipes que elaboraram o Novo Currículo, existia uma grande quantidade de atores e interesses envolvidos nesse processo, e não há uma relação direta entre aqueles que mais levantaram a voz e aqueles que foram mais ouvidos.

Segundo ela, os maiores opositores eram os setores fundamentalistas cristãos. No entanto, os que mais influenciaram as definições curriculares foram o Congresso Nacional Africano (ANC), os sindicatos de professores e os intelectuais da Academia (Chisholm, 2003).

Ao contrário do que sustentaram alguns estudiosos, os sindicatos de professores tiveram um papel fundamental na instalação de um sistema de Educação baseado em resultados, como o marco de revisão das orientações educacionais pós-*Apartheid*. Os sindicatos e o ANC foram determinantes em expressar a necessidade de uma educação secular, liberal e humanista, com foco nos direitos das pessoas e no reconhecimento da diversidade na África do Sul. Por outro lado, os intelectuais foram fundamentais para a geração de um intenso debate, permitindo construir condições teóricas e empíricas para o desenvolvimento do Novo Currículo (Chisholm, 2003).

O processo de elaboração e implementação curricular

Uma das primeiras tarefas que as autoridades tiveram que enfrentar foi, sem dúvida, reestruturar um sistema educacional antecedido pelo *Apartheid*, em que a educação segregacionista e autoritária formalizava a marginalização da maioria da população. O desafio foi gerar um novo sistema, inclusivo, integrador e democrático.

O Ministério da Educação liderou a tarefa e, com o apoio dos principais atores políticos e da área da Educação, decidiu focar o novo currículo na “Educação Baseada em Resultados”, ou seja, dando centralidade às aprendizagens dos alunos sobre as quais o currículo se articulava. Tanto o *South African Democratic Teachers Union* (Sadtu), principal sindicato de professores da África do Sul, como a *African National Congress* (ANC), principal elemento político do cenário pós-*Apartheid*, concordaram com essa orientação.

Conjuntamente com a elaboração do novo Currículo Nacional foram desenvolvidas pesquisas em Educação para alimentar, com dados e informações fidedignas, as políticas e os processos educacionais da África do Sul. Essa iniciativa, conhecida como *President’s Educational Initiative*, permitiu a produção de uma importante quantidade de conhecimentos sobre o funcionamento do sistema educacional e os processos de aprendizagens no País.

O documento “*Reformed National Curriculum of South Africa*” (RNCS) é conhecido como “Currículo 2005”, cuja implementação teve início em 1997 e, após alguns anos, passou por uma importante revisão. No ano 2000, foi criado o *Education Portfolio*

Committee, presidido pela professora Chrisholm, com a missão de realizar a revisão do “Currículo 2005”, contando com a participação dos principais especialistas da área, a fim de detectar os pontos mais problemáticos que exigiam melhorias.

A revisão detectou uma série de impasses que deveriam ser solucionados no futuro currículo para o século XXI: conteúdos demais, sem tempo suficiente para trabalhar o desenvolvimento de habilidades de leitura efetiva e conceitos básicos de Ciências e Matemática; um frágil desenho da sequência de aprendizagens; e a falta de preparo e formação dos professores para trabalhar com o currículo.

O documento da revisão foi assinado pelas principais organizações de professores do País: Sadtu, *South African Teachers Union* (Saou) e *National and Professional Teachers of South África* (Naptosa), formando uma ampla base de consenso sobre o Currículo Nacional que seria construído. O documento incluiu algumas observações e anexou outras ao documento final, feitas pelas organizações, dando origem ao currículo atual da África do Sul.

A estrutura do sistema educacional

O sistema de ensino sul-africano é formado por cinco ciclos, com o total de 13 anos de Educação. O primeiro ciclo corresponde a um ano de ensino infantil (4 a 5 anos de idade) e se chama R (ano de Recepção). O segundo ciclo, o primeiro da Educação escolar propriamente dita, vai do 1° ao 3° grau e se chama fase fundação (inicial). Em seguida vem a fase intermediária, do 4° ao 6° grau, e a fase sênior, do 7° ao 9° grau, que completam a Educação obrigatória. O último ciclo é o *Further Education and Training* (FET), do 10° ao 12° grau, não obrigatório.

A administração e implementação de políticas educacionais nas escolas é de responsabilidade das Secretarias de Educação dos nove departamentos sul-africanos, e ao Ministério de Educação e Cultura da África do Sul cabe definir as políticas e prover recursos para viabilizá-las.

O currículo da África do Sul

Os primeiros alinhamentos para o Currículo Nacional sul-africano foram estabelecidos na ata de 1996, enunciando as características e objetivos que deveria ter o novo sistema educacional.

A nova “Política do Currículo Nacional”, datada de 2002, definiu como meta desenvolver todo o potencial dos alunos para que se tornem cidadãos de uma África do Sul democrática, capazes de aprender durante toda a vida, confiantes e independentes, alfabetizados na Língua e na Matemática e com múltiplas habilidades. O currículo prescreve as aprendizagens a serem alcançadas em todas as áreas e graus da trajetória escolar, tanto para os ciclos da educação obrigatória (R-9) como para os ciclos FET (10-12), e chegou à implementação integral em 2008. Esse processo foi muito importante e, pouco a pouco, começou a mudar as condições da África do Sul.

“O processo de transformação curricular tem desafiado os efeitos autoritários e inibidores da Pedagogia Fundamental e a tradição curricular in-

glesa, introduzindo um quadro de conhecimento mais apropriado ao século XXI, mais humano e democrático.” (Haroon Mahomed, 2004)

Uma vez finalizada a implementação curricular em todos os graus escolares, o currículo passou por uma revisão e ajuste. Em 2011, ficou pronto o novo Currículo Nacional que, além das definições sobre a aprendizagem e prescrições em geral, unificava os dois currículos em um único documento, melhorando a organização do desenvolvimento escolar. A iniciativa foi entendida pela Ministra da Educação como a culminação de um processo de 17 anos de construção de um currículo democrático, inspirado nos princípios e valores da Constituição de 1996:

- curar as divisões do passado e estabelecer uma sociedade baseada nos valores democráticos, na justiça social e nos direitos humanos fundamentais;
- melhorar a qualidade de vida de todos os cidadãos e desenvolver o potencial de cada pessoa;
- estabelecer as bases para uma sociedade democrática e livre, em que o governo se orienta pela vontade do povo e todo cidadão é igualmente protegidos pela Lei; e
- construir uma África do Sul unida e democrática capaz de ocupar o seu lugar de direito como um Estado soberano na família das nações.

Os documentos fundamentais da “Nova Política Curricular Nacional”, cuja implementação total está prevista para 2014, são os seguintes:

1. Documento da “Política de Currículo e Avaliação” para cada matéria escolar, conforme listada no documento da política nacional, contendo os requisitos do programa e a promoção do Currículo Nacional para os graus R-12.
2. Documento da política nacional sobre os requisitos do programa e a promoção do Currículo Nacional para os graus R-12, que descreve o número de disciplinas a serem oferecidas aos alunos em cada série e os requisitos que deverão alcançar à promoção.
3. “Protocolo Nacional de Avaliação” para os graus R-12, que padroniza o registro e os processos de comunicação das avaliações para esses níveis.

Os princípios que orientam o novo currículo são:

- transformação social;
- pensamento ativo e crítico;
- alto conhecimento e altas habilidades;
- progressão;
- direitos humanos, valorizando os sistemas de conhecimento indígena;
- credibilidade;
- qualidade e eficiência; e
- educação similar a de outros países em qualidade, amplitude e profundidade.

O plano curricular de matérias de estudos é o seguinte:

CICLO INICIAL (R-3)

- Língua Materna
- Primeira Língua adicional
- Matemática
- Ferramentas para a vida:
 - Conhecimento inicial
 - Artes Criativas
 - Educação Física
 - Bem-estar pessoal e social

FASE INTERMEDIÁRIA (4-6)

- Língua Materna
- Primeira Língua adicional
- Segunda Língua adicional
- Matemática
- Ciências Naturais e Tecnologia
- Ciências Sociais
- Ferramentas para a vida:
 - Artes Criativas
 - Educação Física
 - Bem-estar pessoal e social

FASE SÊNIOR (7-9)

- Língua Materna
- Primeira Língua adicional
- Segunda Língua adicional
- Matemática
- Ciências Naturais
- Ciências Sociais
- Tecnologia
- Ciências da Gestão Económica
- Orientação
- Artes Criativas

FET (10-12)

- Língua Materna
- Primeira Língua adicional
- Matemática
- Orientação
- O mínimo de três cursos eletivos

Um tema interessante na estruturação do currículo sul-africano é o tratamento que se dá às Línguas Maternas. O cenário é complexo, já que a África do Sul acumula o total de 11 línguas oficiais reconhecidas pelo Estado (*Afrikaans, English, isiNdebele, isiXhosa, isiZulu, Sepedi - Sesotho sa Leboa, Sesotho, Setswana, Siswati, Tshivenda, Xitsonga*), das quais o Africâner e o Inglês são as mais faladas.

Nos quatro graus do ensino inicial (R-3), as matérias são ministradas na Língua Materna, ou seja, Língua, Matemática, primeira Língua adicional e ferramentas para a vida têm currículos escritos nas 11 línguas oficiais e são ensinadas na Língua local. A partir do ciclo intermediário, em que um segundo idioma é adicionado, as disciplinas da Língua são ensinadas nas 12 Línguas oficiais e no idioma Sérvio. As demais matérias são dadas em Inglês ou Africâner, seguindo dessa forma até o final da trajetória escolar. Todos os documentos curriculares estão escritos nas duas Línguas principais e, para o primeiro ciclo, é possível encontrá-los nas 11 Línguas oficiais.

A estrutura curricular

O ano letivo está organizado por ciclos de três meses. As definições curriculares estabelecem descrições de atividades por termos em cada grau escolar. As estruturas são estabelecidas por áreas de aprendizagem e pelos eixos dessas áreas. As divisões por eixo são um padrão.

Em Língua, os eixos de habilidades são:

- escuta e fala;
- leitura e observação;
- escrita e apresentação; e
- estrutura da linguagem e convenções

Na Matemática são:

- números, operações e relações;
- padrões, funções e álgebra;
- espaço e forma;
- medidas; e
- uso de dados

Como você poderá ver exemplificado nas tabelas a seguir, o desenvolvimento dos conteúdos de cada ano é feito por eixo de habilidades e por termo. O foco está nas habilidades e nas atividades que permitem desenvolvê-las. A dedicação dada ao desenvolvimento de determinada habilidade em cada termo é estabelecida em um período de tempo em que são propostas as atividades. Não existem objetivos ou aprendizagens esperados, mas a habilidade que se quer desenvolver, as atividades usadas para isso e o tempo que será empregado nessas atividades. Ao final de cada termo, orientações direcionam a avaliação.

Língua – Especificações curriculares para o 1º grau do ciclo inicial

// TERMO 1	
ESCUA E FALA	Tempo sugerido Mínimo: 45 minutos (por semana) Máximo: 1 hora (por semana)
CONTEÚDOS/ CONCEITOS/ HABILIDADES	Atividades diárias /semanais em todas as áreas da Língua e em outros temas <ul style="list-style-type: none">• Escuta sem interromper.• Palestras sobre experiências pessoais: relata notícias, comenta a previsão do tempo, descreve outros eventos e tópicos etc.• Canta músicas e realiza atividades. Duas vezes por semana, atividades de escuta e fala. Semanas 1-5 <ul style="list-style-type: none">• Escuta instruções simples (rotinas de sala de aula) e responde adequadamente.• Ouve histórias, rimas, poemas e canções com interesse e dramatiza uma parte da história, música ou rima.• Responde a perguntas relacionadas a informações pessoais etc. Semanas 6-10 <ul style="list-style-type: none">• Sequencia as imagens de uma história e comunica-se repetindo a sequência de ideias contidas nas ilustrações.• Descreve fotos em cartazes, quadros temáticos, livros etc.• Participa de discussões, esperando a vez de falar, respeitando os demais do grupo.• Descreve os objetos em relação à cor, ao tamanho, à forma, à quantidade, utilizando vocabulário correto.
AVALIAÇÃO	Sugestões para atividades de avaliação informais: Ouvir e Falar (oral e/ou prático) <ul style="list-style-type: none">• Respostas a perguntas como temas relacionados a informações pessoais etc.• Canta músicas e realiza atividades.• Participa de discussões, esperando a vez de falar, respeitando os demais do grupo. Atividade de Avaliação Formal 1: Ouvir e Falar (oral e/ou prático) <ul style="list-style-type: none">• Palestras sobre experiências pessoais: relata notícias, comenta a previsão do tempo, descreve outros eventos e tópicos etc.• Ouve histórias, rimas, poemas e canções com interesse e dramatiza uma parte da história, música ou rima.• Sequencia as imagens de uma história e comunica-se repetindo a sequência de ideias contidas nas ilustrações.• Descreve os objetos em relação à cor, ao tamanho, à forma, à quantidade, utilizando vocabulário correto.

Língua - Especificações curriculares para o 4º grau do ciclo intermediário

// TERMO 1	
ESCUITA E FALA	Tempo sugerido Mínimo: 45 minutos (por semana) Maximo: 1 hora (por semana)
	Semanas 1 e 2 Escuta uma história curta. Tópicos do texto de estudo. <ul style="list-style-type: none">• Atividades introdutórias: previsão.• Identifica personagens.• Identifica mensagem principal.• Responde a perguntas orais.• Reconta uma história.• Reconta acontecimentos na sequência correta. Semanas 3 e 4 Escuta um poema/canção. Tópicos do texto do estudo. <ul style="list-style-type: none">• Atividades introdutórias: previsão.• Recorda mensagem principal.• Discute mensagem central.• Relaciona a mensagem à própria experiência.• Identifica rima e ritmo.• Expressa sentimentos estimulados pelo poema.• Interpreta a canção/os trechos selecionados. Semanas 5 e 6 Ouve uma história, por exemplo, do folclore (mito ou lenda). Texto do livro ou do professor Arquivo de Recursos <ul style="list-style-type: none">• Atividades introdutórias: previsão.• Identifica enredo, personagens e cenário.• Discute mensagem principal.• Responde às perguntas orais.• Reconta uma história.• Reconta acontecimentos na sequência correta.• Fala os nomes dos personagens corretamente.• Manifesta pensamentos e sentimentos.

Conclusões sobre o currículo da África do Sul

Naquele país, as estruturas curriculares passaram da definição de habilidades gerais a uma lista de atividades em que não se determina claramente o que se pretende alcançar com os estudantes, como também não existe uma grade específica de conteúdos com os conhecimentos que os alunos têm de aprender.

É um currículo mais orientado ao desenvolvimento de habilidades do que ao aprendizado de certos conteúdos, que não são explícitos. Isso se configura na introdução dos documentos de cada ano, na seção 2, em que são estabelecidas algumas definições e orientações características de um currículo centrado nas competências, já que descreve as definições das habilidades para as disciplinas de Matemática e Línguas. Ali também estão estabelecidos os objetivos de aprendizagem nas áreas das Ciências Naturais e Sociais.

CONCLUSÕES GERAIS

Após a análise dos cinco casos, várias conclusões podem ser apontadas. Aqui serão seguidas duas linhas de raciocínio: a primeira, “Reflexões sobre as políticas de desenho curricular”, trata dos aspectos propriamente curriculares do estudo, os elementos do desenho e das orientações curriculares observados. Já a segunda linha, “Reflexões sobre as políticas de implementação curricular”, está relacionada às políticas educacionais e aos contextos em que os desenhos curriculares foram implementados.

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE DESENHO CURRICULAR

Sem dúvida alguma, a aprendizagem é o elemento central dos currículos observados. Todos os modelos e desenhos se articulam em torno do estabelecimento do que deve acontecer com os estudantes, como eles têm de aprender o que é ensinado, ou melhor, o que se espera que eles saibam.

O antigo foco curricular no ensino, em que se evidenciavam os conteúdos que os professores teriam de ensinar nas aulas, está em desuso.

Essa nova formatação explicita um direcionamento à qualidade da educação dando centralidade aos resultados, ou seja, não é suficiente a prescrição, pelo sistema, do que deve acontecer no processo escolar. A ênfase está nos resultados desse processo. O estudante tem de ser submetido a uma quantidade determinada de experiências de aprendizagem, mas o que importa é o resultado dessas experiências, o que ele aprende. Assim, os currículos têm se distanciado das prescrições didáticas restritas para centrar-se naquilo que precisa acontecer com o aluno ao final do processo, deixando as características específicas da prática didática das aulas nas mãos dos docentes ou da escola.

A irrupção das competências

Nos contextos analisados, os currículos escolares têm evoluído de uma mera prescrição de conhecimentos a serem aprendidos a documentos mais robustos que colocam esses conhecimentos básicos em prática, transformando-os em aprendizagens complexas.

O currículo centrado nas aprendizagens vai ao encontro dos pressupostos de um desenvolvimento de competências. Ao descrever o que é, o que os estudantes precisam aprender, esses currículos parecem focar nas características desse aprendizado, gerando um ambiente melhor para o desempenho dos estudantes. Pouco a pouco, a ideia do desenvolvimento de competências complexas tem tomado forma nos currículos como expressão dos aprendizados esperados.

Atualmente, os currículos centrados nas competências estão ocupando uma posição de destaque nas políticas educacionais e tudo indica que essa tendência vai, cada vez mais, fortalecer-se.

No entanto, o desenvolvimento desses currículos não desconsidera a necessidade de uma base de conhecimento essencial, que é papel da escola garantir ao aluno. Um exemplo disso são os pressupostos do Kice na Coreia do Sul, em que há o evidente esforço de introduzir um currículo de competências no currículo tradicional, pautado nos conhecimentos, uma estratégia comum aos países analisados.

O que se pode perceber é uma busca pelo equilíbrio entre duas polaridades: em um extremo os conhecimentos e, no outro, as competências. Alguns currículos relevam mais os conhecimentos, embora sejam minoria entre os observados. Outros enfatizam as competências. O que se percebeu é a inexistência, nesses estudos, de formulações curriculares exclusivas — só de competências ou só de conhecimentos.

Um elemento importante nessas formulações curriculares é a presença das habilidades não cognitivas (também conhecidas como socioemocionais), que complementam os aspectos do conhecimento nas descrições das competências.

Embora varie de país para país a forma como são descritos os objetivos curriculares para cada matéria e fase escolar, a presença dessas habilidades é recorrente em praticamente todos os currículos observados.

Como afirmado anteriormente, as prescrições curriculares vão se tornando cada vez mais complexas e tendem a ultrapassar a mera listagem dos conhecimentos básicos. O que se observou em todos os currículos estudados é que o desenvolvimento do pensamento crítico, uma habilidade não cognitiva, aparece comumente, seja explicitamente, vinculado a conhecimentos e práticas dos estudantes, seja como orientação ao cumprimento dos objetivos curriculares definidos. O desenvolvimento da criatividade, por outro lado, tem uma orientação diferente nos vários currículos observados. Mas, geralmente, ele está associado ao desenvolvimento dos aprendizados das Artes e se constitui em habilidade orientadora de todo o currículo da Coreia do Sul, por exemplo.

As avaliações e os padrões de aprendizagem

Não é por acaso que, praticamente nos cinco países analisados, as reformas curriculares foram realizadas paralelamente à instauração de modelos nacionais de avaliação da aprendizagem.

O foco curricular nos aprendizados, naturalmente, gera essa demanda de observação da qualidade do sistema. Essa realidade tem suscitado uma nova questão: como avaliar a totalidade dos aprendizados prescritos quando eles são complexos, têm de ser assimilados pelos estudantes e não são mensuráveis nos parâmetros das avaliações tradicionais?

REFLEXÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

Nas políticas de implementação curricular dos sistemas mais eficazes, três elementos estão notadamente presentes. O primeiro é a existência de consensos fortes em torno das políticas educacionais. Consensos que permitem a imple-

mentação de políticas de longo prazo e que, por serem fortalecidas, transcendem mudanças de governo, convertendo-se em políticas públicas de Estado. Esses consensos são observáveis na Coreia do Sul e na Austrália, onde a política educacional é uma peça-chave de um plano maior de desenvolvimento do país, não se resumindo apenas à área da Educação.

É importante compreender como se constitui uma política educacional como política de Estado. Os processos da Coreia do Sul e Austrália são distintos. No caso da Coreia do Sul, as origens dessas políticas, que eram parte de um plano maior focado no desenvolvimento do país, deram-se em um contexto de regimes autoritários, no começo da instauração da República da Coreia, em plena Guerra Fria. Esse cenário mudou totalmente nas últimas décadas, mas o sentido e significado dessa estrutura das políticas educacionais permanecem os mesmos.

Na Austrália, a situação é outra. O país desenvolvido, que ostenta os índices mais altos nas medições internacionais de Educação, impôs-se como tarefa pensar o seu desenvolvimento no curto e médio prazos. Nesse contexto, os estados que compõem a Austrália acordaram entre si uma agenda de produtividade que permitisse preparar a Nação para se inserir com sucesso na complexa realidade do século XXI. Esse consenso perpetuado na “Declaração de Melbourne” sobre a Educação dos jovens é a expressão educacional desses acordos assumidos para orientar o desenvolvimento australiano.

O caso da Colômbia é também interessante. O país construiu um consenso básico em torno da autonomia de seus departamentos (regiões administrativas) no que diz respeito à definição das disciplinas e à construção dos currículos baseados nas escolas, embora, nos últimos anos, existam tentativas de incorporar elementos de padronização curricular dentro do sistema escolar.

Para solucionar esse problema, foram estabelecidos os “Padrões Básicos de Competências” para a avaliação, que orientam a elaboração dos currículos em uma direção particular, mas o direito dos departamentos e das escolas de elaborá-los é constitucional e, portanto, muito difícil de mudar.

Já o Chile apresenta um caso de consenso enfraquecido, em que as mudanças de governo impactaram fortemente as políticas educacionais, especialmente as questões curriculares. Embora a origem dos estudos sobre as mudanças na Educação, pós-ditadura, tivessem a pretensão de construir um consenso nacional em torno do desenvolvimento educacional, essa análise não foi inserida em um plano maior de país. Todos os esforços não conseguiram estabelecer uma estrutura fortalecida e, a cada mudança de governo, a política educacional sofre impactos em todos os seus aspectos (de conteúdo e forma).

Outro elemento presente nas trajetórias educacionais desses países são as instituições para o desenvolvimento curricular, baseadas na ideia do consenso amplo e da autonomia, com o objetivo de resguardar o currículo das mudanças de governo. Coreia do Sul e Austrália criaram essas instituições. Embora a responsabilidade pelas políticas curriculares seja dos Ministérios da Educação, elas têm a missão de definir os temas de pesquisa e o desenvolvimento curricular, sendo suas recomendações importantes e respeitadas.

No Chile, essa institucionalidade também foi criada, mas como um departamento do Ministério de Educação. Na troca de governo, a mudança da orientação política e educacional, a falta de consenso social e a dependência das instituições facilitaram intervenções nas orientações curriculares, o que gerou uma grande confusão no sistema.

A discussão curricular não chama a atenção da opinião pública dos países observados. Esse debate é restrito aos ambientes acadêmicos e agremiações que reúnem os profissionais de interesse.

No caso da Coreia do Sul, a oposição ao currículo nacional é praticamente inexistente e as expressões de rejeição acontecem, principalmente, quando alguma política curricular afeta diretamente um grupo.

Na Austrália, é semelhante. A discussão se dá no âmbito acadêmico, com base nas questões filosóficas de concepção sobre a Educação e na independência das escolas com relação aos temas curriculares, sem chegar à opinião pública.

Em contrapartida, na África do Sul, a situação é diferente. Os argumentos que levaram à rejeição da implementação de um currículo não se deram pela sua imposição, mas, principalmente, pela sua orientação. A ideia de um Currículo Nacional baseado em competências encontrou uma forte resistência dos setores acadêmicos e dos católicos conservadores. No entanto, a discussão permaneceu nessas esferas, não atingindo a sociedade.

Essa foi a mesma situação do Chile, onde as principais manifestações de protesto por temas curriculares foram feitas por professores de História, quando o governo quis reduzir a quantidade de horas/aula nas escolas. Ou seja, a principal preocupação não é uma determinada orientação ou diferença sobre o que ensinar, mas, sim, um protesto corporativista para defender o espaço de trabalho. A discussão curricular, que se deu com os debates pelas horas a mais, usando como temática a ditadura militar dos anos 1970 e 1980, alcançou notoriedade pelas mobilizações nas ruas, mas não levou a sociedade a prestar mais atenção às mudanças curriculares que estavam acontecendo.

Finalmente, é possível verificar que os países com os melhores resultados escolares têm acompanhado as reformas curriculares com estratégias de capacitação de seus docentes. A melhoria da qualidade dos professores e das condições de trabalho são elementos constitutivos das políticas de mudanças e do desenvolvimento curricular.

Os países que estão revisando seus currículos e a eficiência de seus sistemas educacionais acabaram identificando a capacitação docente como um aspecto relevante, seja por considerá-la um pilar para o êxito do sistema ou conquista de melhores resultados de aprendizagem, seja por reconhecê-la como um aspecto central dos problemas do ensino. Dessa forma, as políticas de aperfeiçoamento docente e de formação inicial de professores são um dos pontos mais críticos em todos os processos de reformas curriculares e aperfeiçoamentos educacionais observados neste estudo.

BIBLIOGRAFIA

Geral

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013.

EWING, R. Curriculum and Assessment, a narrative approach. Victoria: Oxford University Press, 2010.

SCHIRO, M.S. Curriculum theory, conflicting visions and enduring concerns. California, EUA: Sage Publications, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Justiça pela Qualidade na Educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

UNESCO. Compendio Mundial de la educacion 2011. Montreal: Instituto de Estadísticas de la Unesco, 2011.

_____. Glossary of Curriculum Terminology. Geneva: International Bureau of Education, 2013. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

Por países

// ÁFRICA DO SUL

CHISHOLM, L. The Politics of Curriculum Review and Revision in South Africa. Compare, [S.I.] v. 35, n. 1, mar. 2005. p. 79-100. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/228690766_The_politics_of_curriculum_review_and_revision_in_South_Africa/file/d912f50f4303863339.pdf&ei=I_ihUt6sLt-TNkQeX_YH4Aw&usq=AFQjCNFeEdSKYIP_PJzt92KGMz7OS30uMA&sig2=iehjUdsCNvV0EQATbz4XbQ&bvm=bv.57752919,d.eW0>. Acesso em: 23 jun. 2014.

FAKIER, M.; WAGHID, Y. On outcomes-based education and creativity in South Africa. International Journal of Special Education, [S.I.], v. 19, n.2, 2004. Disponível em: <[http://www.internationalsped.com/documents/fakir%20SA%20\(7\).doc](http://www.internationalsped.com/documents/fakir%20SA%20(7).doc)>. Acesso em: 23 jun. 2014.

JENSEN, J.; TAYLOR, N. Educational Change in South Africa 1994-2003: Case Studies in Large-Scale Education Reform. World Bank Country Studies Education Reform and Management Publication Series. [S.I.], v. 2, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/10/08/000090341_20041008143327/Rendered/PDF/282500PAPER0Ed1outh0Africa01Public1.pdf> Acesso em: 23 jun. 2014.

MAHOMED, H. Challenges in curriculum transformation in South Africa. In: Fifth Annual Educationally Speaking Conference, 2004, Boksburg, May. 2004. Disponível em: <http://www.thutong.doe.gov.za/ResourceDownload.aspx?id=18275&user_id+1&ei=ZvmhUozlDc-tkAfxnoHIDw&usg=AFQjCNGXKpmHjSXklFDvmQqebX92vyjJpQ&sig2=Jo2j_2GC6Aj8CPkU10CERA&bvm=bv.57752919,d.eW0>. Acesso em: 23 jun. 2014.

OECD. Review of National Policies in Education: South Africa. [S.I.]: OECD, 2008. Disponível em: <<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=sKsxhYorWok%3D&tabid=452&mid=1034>>. Acesso em: 23 jun, 2014.

SOUTH AFRICA. President office. National Education Policy Act. 2013, Government Gazette, Abr. 2013, n 36324. Disponível em: <<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=eVqk5l9rWdE=>>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

_____. Ministry of Education. South African Schools Act. n. 84, 1996. Disponível em: <<http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=808cFmkP8U4%3D&tabid=185&mid=1047>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Curriculum and Assessment Policy Statements website. Disponível em: <http://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements/tabid/419/Default.aspx>. Acesso em: 23 jun. 2014.

// AUSTRÁLIA

ACARA. The Australian Curriculum F-10, 2013. Disponível em <<http://www.australiancurriculum.edu.au/Download/F10>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

ACARA. (2013) The Australian Curriculum Secondary Sênior. Disponível em: <<http://www.australiancurriculum.edu.au/Download/SêniorSecondary>> Acesso em: 23 jun. 2014.

BRUNIGES, M. Building Blocks for Education: Whole system reform in Australia. Toronto: Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2010. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Australian_CaseStudy2010.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

MCEECDYA. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians. 2009. Disponível em: <http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

SANTIAGO, P. Donaldson, G. Herman, J. Shewbridge, C. OECD Reviews on Evaluation and Assessment in Education. [S.I.]: OECD, Aug. 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/australia/48519807.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

// CHILE

CHILE. Ministerio de Educación. Nuevas Bases Curriculares. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.lyd.com/wp-content/uploads/2013/06/Mineduc.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Consejo Nacional de Educación (CNE). Acuerdo N° 055/2013. 2013. Disponível em: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionEducacionEscolar/acuerdos/Acuerdo_055_2013_CNED.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014

_____. Ministerio de Educación. Nuevas Bases Curriculares de Enseñanza Básica. Santiago: Unidad de Curriculum y Evaluación, 2012. Disponible em: <http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1>. Acceso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Santiago, dic. 2009. Disponible em: <http://www.docentemas.cl/docs/2013/Marco_Curricular_Educacion_Basica_y_Media_vigente_desde_%207basico_hasta_3medio.pdf>. Acceso em: 23 jun. 2014.

_____. Acuerdo N° 096/2011. sep. 2011. Disponible em: <http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionEducacionEscolar/acuerdos/Acuerdo_096_2011_CNED.pdf>. Acceso em: 23 jun. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS (CHILE). La inclusión de la educación en Derechos Humanos en la Reforma Curricular escolar. [S.I.], 2012. Minuta aprobada por el Consejo del Instituto Nacional de Derechos Humanos el 1 de julio de 2013 – Sesión 160. Disponible em: <<http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/559/Minuta?sequence=4>>. Acceso em: 24 jun. 2014.

// COLÔMBIA

BONILLA, N. La Reforma Curricular en Colombia, un análisis desde el quehacer de los docentes del distrito de Barranquilla. Espanha, Granada: Ed. Universidad de Granada, 2006. Tesis Doctoral Universidad de Granada.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 230. [S.I.], 11 feb. 2002. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf>. Acceso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. [S.I.], mayo 2006. Disponible em: <<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>>. Acceso em: 23 jun. 2014

_____. Congreso de la República de la Colombia. Ley 115, de Febrero 8 de 1994. [S.I.], 1994. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf>. Acceso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. [S.I.], 1998. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf>. Acceso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Matemáticas. [S.I.], 1998. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf>. Acceso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Lenguaje Castellana. [S.I.], 1998. Disponible em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf>. Acceso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Constitución Política y Democracia. [S.I.], 1998. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf6.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. [S.I.], 1998. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos Curriculares de Indicadores de Logro Curriculares. [S.I.], 1998. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

PEÑA, M. P. Educación: visión 2019. Colombia, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, oct. 2006. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-101945_archivo_pdf1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

REYES, R. “Estandares Curriculares” y “Competências de aprendizaje”, ¿garantías para la calidad o trivialización del acto pedagógico? [S.I.]: Pontificia Universidad Javeriana, 2012. Proyecto APEL. Disponível em: <<http://www.javeriana.edu.co/cua/apel/Estandares%20Curriculares%20y%20Competências%20de%20Aprendizaje.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE ANTIOQUÍA. Lineamientos y Estándares Curriculares. Medellín, 2006. Proyecto Formación de Directivos Docentes de Antioquia. Disponível em: <<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/LineamientosyEstandaresCurriculares.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

// COREIA DO SUL

CHANG, B.; LEE, J. Korean curriculum reforms and the progressivism. [S.l.: s.n.]. 2002. Disponível em: <<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/ChangBok.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

JONS, R. S. Education Reform in Korea. OECD Economics departament workings. Paper N 1067. [S.I.]: OECD?, 2013. Disponível em: <<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k43nxs1t9vh.pdf?expires=1404311281&id=id&accname=guest&checksum=7130C9CEE7A9DCDA6B957DDB8AA31002>> Acesso em: 2 jul. 2014.

KIM, J. S. The Relevance of Creativity and Innovation: Korean Curriculum Revision Case. [S.I.]: Korea Institute for Curriculum and Evaluation (KICE), Feb. 2013. Apresentação ante OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/ceri/02%20Jin%20Sook%20Kim_Korea.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.

KIM, S. International Comparative Study: TIMSS 2011/ ICILS 2013. [S.I.]: Kice reaserch report, KICE, Seul, 2013.

KOREA INSTITUTE FOR CURRICULUM AND EVALUATION (KICE). Education in Korea. Seul: KICE, 2012. Disponível em: <http://www.kice.re.kr/design/images/pdf/2013_ek_full.pdf> Acesso em: 23 jun. 2014.

KICE. KOREAN INSTITUTE FOR CURRICULUM AND EVALUATION. Seul. KICE 2013. Disponível em: http://www.kice.re.kr/design/images/pdf/2013_info_bro_en1.pdf > Acesso em: 23 jun. 2014.

LEE, K. Designe of the competencies-based national curriculum for the future of the society. [S.I.]: KICE research report, 2012. Disponível em: <<http://www.hurights.or.jp/pub/hreas/3/02lee.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

LEE, M. Korea: improving human rights education in schools. Human Rights Education in Asian Schools. [S.I.], v.III, 2000, Asia-Pacific Human Rights Information Center. Disponível em: <html: http://www.hurights.or.jp/archives/human_rights_education_in_asian_schools/section2/2000/03/korea-improving-human-rights-education-in-schools.html< pdf: <http://www.hurights.or.jp/pub/hreas/3/02lee.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

SOUTH KOREA. Ministry of Education Science and Technology. The school curriculum of the Republic of Korea. Seul, 2009. Download disponível em: <[http://www.ebse.co.kr/ebs/DownloadFile.laf?file=/ebse/comnboard/data/938/National_School_Curriculum-English\(2008\).pdf](http://www.ebse.co.kr/ebs/DownloadFile.laf?file=/ebse/comnboard/data/938/National_School_Curriculum-English(2008).pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2014

UNESCO. World data on education. Republic of Korea. 7th ed. [S.I.]: International Bureau of Education, 2011. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/file-admin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic_of_Korea.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2014.