

A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA LATINA¹

Jason Beech

Universidad de San Andrés
Buenos Aires, Argentina

Resumo

O artigo analisa as reformas implementadas nos sistemas educativos latino-americanos na década de 1990. Ainda que as políticas educativas na região sempre tenham sido moldadas pela influência internacional, a hipótese é de que a internacionalização das políticas educativa na América Latina se intensificou nas décadas de 1980 e 1990, dando lugar a políticas educativas cada vez mais semelhantes no nível da proposta oficial. Não obstante, considera-se que a semelhança nos princípios que orientam as reformas educativas na região, não implica necessariamente uma semelhança nas políticas propriamente ditas, dado que seus processos de formulação se encontram afetados por políticas institucionais e culturais diferentes em cada país. Como exemplo das influências internacionais, serão brevemente analisadas as propostas da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE nas décadas de 1980 e 1990 e, para examinar a tradução dessas influências nas políticas, serão tomados como exemplos os casos das mudanças na regulamentação curricular na Argentina, no Chile e no Brasil.

Palavras-chave: internacionalização da política educativa, agências multilaterais, reformas educativas, reforma curricular na América Latina, recontextualização.

Abstract

This article analyzes the latest reforms in the Latin American educational systems, suggesting that although educational policies in the region have always been shaped by international influences, in the 1980s and 1990s the internationalization of educational policy in the continent has been intensified, making education policy in its countries more similar at the level of official rhetoric. However, it is also suggested that similarities in the principles guiding the education reform in the region do not necessarily imply that actual policies are the same in different countries. Indeed, the policy formulation process is affected by different political and institutional cultures. As an example of international influences, the proposals of UNESCO, World Bank, and OECD in the 1980s and 1990s are analyzed, while the changes in curricular regulation in Argentina, Chile and Brazil are taken as an example of the translation of these influences into policies.

Key words: internationalization of education policy, multilateral agencies, educational reform, curricular reform in Latin America, recontextualization.

Introdução

O seguinte artigo analisa as reformas implementadas nos sistemas educativos latino-americanos na década de 1990. Ainda que as políticas educativas na região sempre tenham sido moldadas pela influência internacional, a hipótese é de que a internacionalização das políticas educativa na América Latina se intensificou no início das décadas de 1980 e 1990, dando lugar a políticas educativas cada vez mais semelhantes no nível da retórica oficial. Não obstante, se considera que a semelhança nos princípios que orientam as reformas educativas na região não implica necessariamente uma semelhança nas políticas propriamente ditas, dado que os processos de formulação se encontram afetados por políticas institucionais e culturais diferentes em cada país.

O texto será dividido em três partes. Na primeira serão analisados os princípios que têm orientado as reformas educativas nas décadas de 1980 e 1990 na América Latina. A segunda parte utilizará o caso da reforma curricular na Argentina, no Chile e no Brasil para ilustrar as diferenças entre as influências externas e a efetiva formulação e implementação das políticas em cada país. Para concluir serão esboçadas algumas ideias com o objetivo de refletir sobre a crescente internacionalização da política educativa na América Latina e as consequências que este fenômeno acarreta.

Políticas educativas na América Latina nas décadas de 1980 e 1990

O desenvolvimento dos sistemas educativos na América Latina sempre foi moldado pela influência internacional. As primeiras instituições de educação formal no que atualmente se conhece como Latinoamérica foram fundadas pelos jesuítas que baseavam a filosofia da sua educação nas ideias da contra-reforma trazidas do sul da Europa (CANO, 1985). Mais tarde, com o advento dos movimentos pelas independências, os líderes políticos da época se viram atraídos pelo método lancasteriano, com base no qual fundaram escolas no México, na Venezuela, na Colômbia, na Argentina, no Brasil e em vários outros países. Os sistemas educativos modernos recentes foram criados no fim do século XIX e princípio do século XX, à semelhança dos modelos e ideias européias, especialmente do sistema educativo francês e das ideias do positivismo.

Ainda na atualidade, quando é evidente que os sistemas educativos latino-americanos têm recebido influências internacionais semelhantes, são percebidas claramente diferenças significativas na forma como essas influências se traduziram em políticas educativas, dando lugar a sistemas educativos que respondiam (e respondem) às especificidades culturais, políticas e econômicas próprias de cada país. Por exemplo, a primeira universidade, no que atualmente se conhece como a República Dominicana, foi fundada no ano de 1538, enquanto a primeira universidade no Brasil foi fundada na década de 1920. A educação multilingue representa um tema fundamental em países como Guatemala, Peru, Bolívia e sul do México, onde há fortes e vigorosas culturas indígenas que convivem com outras culturas ocidentais surgidas com a colonização européia. Não obstante, em países como a

Argentina, o Uruguai e o sul do Brasil, onde grande parte das culturas indígenas foi exterminada ou incorporada às culturas hegemônicas, a educação multilingue não constitui um tema tão central em termos de políticas educativas. As estatísticas educativas também dão conta das profundas diferenças entre os sistemas educativos latino-americanos. Por exemplo, no Uruguai, a taxa de escolarização de nível médio na década de 1990 alcançava 81%, enquanto na Venezuela chegava apenas aos 35%. Nesta mesma época, 40% dos estudantes de nível primário no Chile se encontravam no setor privado, mas apenas 10% destes frequentava instituições privadas, no caso da Bolívia. A taxa de alfabetização adulta alcançava apenas 40% no Haiti e 60% na Guatemala, enquanto no Paraguai chegava a 90% e aproximadamente 96% nos casos da Argentina, Cuba e Uruguai².

Assim, especialmente no princípio do século XX, os sistemas educativos latino-americanos foram conformando-se em estruturas relativamente semelhantes, constituídas pelos níveis primário, secundário e superior, sendo o primeiro destes de caráter obrigatório e gratuito, com um currículo baseado no ensino de Espanhol ou de Português, de Matemática, algumas noções básicas de Ciências Naturais e Sociais e Cidadania. Contudo, no quadro dessas estruturas comuns os sistemas educativos apresentavam traços bastante diferenciados, o que dava lugar a experiências educativas diferentes para crianças que frequentavam as escolas de cada um destes países. Da mesma forma, os exemplos mencionados no parágrafo anterior sugerem que os problemas que os sistemas educativos enfrentaram na década de 1990 foram diferentes e específicos em cada caso.

Próximo do final das décadas de 1980 e 1990, houve uma onda de reformas educativas na América Latina. O Equador sancionou sua Lei de Educação no ano de 1983. No Uruguai, a Lei de Educação foi sancionada em 1985. No Chile, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino foi aprovada em 1990. Nesse mesmo ano foi sancionada uma lei educativa em El Salvador. Em 1992, foi estabelecido um Plano Decenal de Educação na República Dominicana. Em 1993, foi aprovada a Lei Federal de Educação na Argentina e foi sancionada uma nova lei no México. A Bolívia aprovou sua Lei de Reforma Educativa em 1994 e, nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Geral de Educação colombiana. Em 1996, no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASLAVSKY & GVIRTZ, 2000).

Desta forma, em um período de treze anos, vários países da América Latina estabeleceram novas leis que regularizaram seus sistemas educativos. Além disso, as reformas a que estas leis deram lugar se basearam em princípios semelhantes: descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento (BRASLAVSKY & GVIRTZ, 2000; MARTÍNEZ BOOM, 2000).

Como exemplo, ressalta-se que, em apenas oito anos, onze países latino-americanos estabeleceram sistemas centralizados de avaliação. Em 1986, foi criado o Programa de Provas Nacionais do Ministério de Educação Pública da Costa Rica. Em 1988, o Chile estabeleceu o Sistema de Medição da Qualidade da Educação. O Brasil construiu seu Sistema Nacional de Avaliação Básica em 1990 e, nesse mesmo ano, foi criado um Sistema de Avaliação Nacional na Colômbia. Em 1992, foram estabelecidos sistemas semelhantes

no Paraguai e no México. Na Argentina, o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade foi criado no ano de 1993. Uruguai e Bolívia estabeleceram seus próprios Sistemas Nacionais de Avaliação em 1994. No Equador e no Peru, em 1995 e 1996, respectivamente, foram adotados sistemas de avaliação centralizados, com características semelhantes (GVIRTZ & LARRIPA, 2002).

Em muitos casos, essas reformas significaram profundas rupturas com as políticas educativas anteriores de seus respectivos países. Por exemplo, a cultura enciclopédica que havia dominado a regulamentação curricular – que enfatizava os conteúdos relacionados com a transmissão de informação e de dados – foi substituída por um currículo baseado no domínio de competências.

Outro traço que marca tais reformas é seu caráter de “reformas globais”, pois essas políticas não estavam orientadas para modificar apenas alguns aspectos dos sistemas educativos, mas sim propunham uma revisão completa dos sistemas educativos latino-americanos para adaptá-los ao século XXI. Tal caráter compreensivo pode ser ilustrado a partir dos casos argentino e brasileiro.

No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada no ano de 1996. Ainda assim, a visão reformista que dominou o Brasil naquele momento deu lugar a uma grande variedade de regulamentações, projetos e programas: Educação para todos; o Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, a educação superior e a formação docente; o Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica (SAEB), um plano denominado Exame Nacional de Cursos que avalia diferentes cursos universitários por meio de um exame para graduados; um Exame Nacional para concluintes do Nível Médio; a municipalização dos anos iniciais da educação fundamental; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização da Docência e a Lei de Autonomia Universitária (BEECH, 2008).

De modo semelhante, a Lei de Transferência dos Serviços Educativos foi aprovada na Argentina em 1992 e, um ano mais tarde, a Lei Federal de Educação (LFE) lançaria a “refundação” do sistema educativo argentino. Além disso, foi sancionada uma Lei de Educação Superior; foi restituído o Conselho Federal de Educação; foi firmado o Pacto Federal Educativo; e a estrutura do sistema educativo argentino foi transformada em sua totalidade – tradicionalmente ele estava dividido em uma educação primária de sete anos e em uma educação secundária de cinco anos. Também foram estabelecidos vários programas como o Sistema Nacional de Avaliação Educativa (SINEC), a Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento Universitário (CONEAU), o Pacto Social Educativo, a Rede Federal de Formação Docente Contínua, assim como Conteúdos Básicos Comuns para a Educação Pré-escolar, a Educação Geral Básica, o Polimodal (educação secundária) e a Formação Docente (Ibid.).

A justificativa para uma transformação tão importante se baseou na suposta necessidade de adaptação a “pressões externas”. Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em “nível global” (a globalização, a era da informação, as economias do conhecimento) e que, dado que os Estados nacionais

latino-americanos não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades do final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais (BEECH, 2005b).

Essas suposições deram lugar ao conjunto de reformas mencionadas anteriormente. A simultaneidade e a semelhança dos princípios que orientaram tais reformas encontram sua explicação, ao menos em parte, na influência que exerceram as agências multilaterais sobre as políticas educativas da região, por meio do modelo universal de educação para a era da informação promovida por estes organismos no final da década de 1980 e durante a década de 1990.

Um estudo recente (BEECH, 2005a) tem demonstrado que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) consideram que uma de suas funções principais é a difusão de conhecimento de “ponta” sobre educação. Cada uma dessas agências conta com propostas diferentes para a educação. Mais ainda, essas agências têm visões parecidas a respeito de algumas questões educativas, todavia entram abertamente em conflito sobre alguns temas, como quando a UNESCO critica o Banco Mundial por apontar os docentes como os “vilões” nas dificuldades que enfrentam alguns países para reduzir os custos da educação. (CARNOY, 1999; MAYOR & TANGUIANE, 1996).

Entretanto, ainda que as propostas da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE apresentem diferenças, elas se baseiam em uma série de suposições que tomam como fato certas predições sobre o futuro. Ao mesmo tempo, a semelhança dessas suposições no trabalho da UNESCO, da OCDE e do Banco Mundial indica que estas três organizações compartilham uma visão de mundo muito similar³.

Uma análise da noção de futuro subjacente às propostas dessas agências revela uma surpreendente semelhança na forma como elas entenderam o futuro como “a era da informação”. As propostas se basearam na ideia de que o futuro presenciaria um “mundo de mudanças rápidas e permanentes” influenciado pelo ritmo dos “avanços” tecnológicos. Evidentemente, tal predição tem consequências para a educação. A UNESCO, por exemplo, sustenta que tais mudanças serão tão rápidas e profundas que requerem que “a educação, mais que se adaptar ao presente, deve antecipar o futuro” (MAYOR, et al., 1997, p.87). A OCDE considera que uma de suas funções mais importantes é identificar novas políticas educativas que estejam “além das políticas e do pensamento atual nos países” (PAPADOPOULOS & OEDC, 1994, p.13). Por outro lado, o Banco Mundial previu que “o futuro trará grandes desafios para os países em todos os estágios de desenvolvimento educativo e econômico” (WORLD BANK, 1990, p.30). Assim, o Banco “identifica esses desafios” (Ibid.), e finalmente alega ter a receita para abordá-los: “Os desafios educativos descritos no capítulo 2 podem ser resolvidos se forem introduzidas reformas ligadas às mudanças no financiamento e na administração da educação que se mencionam nos capítulos 3 e 4”. (Ibid)

Portanto, uma das funções auto-proclamadas dessas organizações não é apenas projetar

soluções para os problemas educativos atuais, mas também identificar – ou melhor dizendo, prever – os problemas que nos esperam no futuro. Desta maneira a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial se posicionam como as “autoridades científicas” que podem prever o futuro e que, além disso, podem esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário) a que muitas vezes chamam “a era da informação”. Como consequência, nas propostas educativas dessas agências é possível identificar um único modelo de educação para a “era da informação”, em lugar de três modelos diferentes.

O modelo universal de educação promovido por estas agências se baseava em (BEECH, 2005a):

- Descentralização/ Autonomia escolar
- A educação permanente
- Um currículo centralizado baseado em competências:
 - A comunicação
 - A criatividade
 - A flexibilidade
 - Aprender a aprender
 - O trabalho em equipe
 - A resolução de problemas
- Sistemas centralizados de avaliação
- A profissionalização docente

Este modelo foi apresentado como um ideal para a maior parte dos contextos educativos. Ele devia ser utilizado para avaliar a maioria dos sistemas e, uma vez detectadas as falhas, tomado como modelo de reforma. À semelhança entre os princípios que orientaram as recentes reformas educativas implementadas em grande parte da América Latina e o modelo desenvolvido acima sugere que a influência das agências multilaterais pode explicar, ao menos em parte, a simultaneidade e as semelhanças que apresentam as reformas educativas na região (e provavelmente em várias regiões do mundo).

Em um contexto em que os Estados-Nação têm perdido grande parte de sua legitimidade (CARNOY & CASTELLS, 2001), sendo considerados “muito pequenos para os grandes problemas da vida e excessivamente grandes para os pequenos problemas da vida” (BELL citado em GIDDENS, 1990), as agências multilaterais se convertem em uma fonte significativa de autoridade (ou recursos financeiros no caso do Banco Mundial) capaz de legitimar uma agenda de políticas.

Entretanto, as agências multilaterais não apenas legitimam uma agenda de políticas pré-existente. Ao mesmo tempo em que as agências multilaterais promovem seu modelo universal abstrato de educação como um modelo ideal para adaptar um sistema atualmente existente à “era da informação”, estão definindo e promovendo uma agenda de política educativa.

A importância crescente das agências multilaterais como promotoras das reformas

educativas é uma das maneiras como se dá a maior internacionalização das políticas educativas, mas sem dúvida não é a única. O fluxo de pessoas e ideias por meio das redes sociais, acadêmicas e políticas, produto da revolução tecnológica e da diminuição do espaço e do tempo, possibilita maior contato entre os acadêmicos, líderes políticos e tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas em distintos países. Isto facilita e acelera as possibilidades de transferir “soluções” políticas de um contexto a outro, sobretudo, quando há uma sensação generalizada de que os processos de globalização econômica e cultural confrontam os países com desafios semelhantes. Ainda assim, existem atores novos (ou crescentemente mais poderosos) no mesmo cenário educativo global, como as agências multilaterais, os organismos de desenvolvimento, as organizações não-governamentais e os “empreendedores”, acadêmicos carismáticos que vendem suas “soluções” nos mercados acadêmicos e políticos (BALL, 1998). Em tempos de incertezas, tais soluções mágicas globais se tornam extremamente atrativas para os governos por sua simplicidade (Ibid.)

Portanto, dados estes e outros processos, os sistemas educativos na América Latina e em muitas outras partes do mundo estão se tornando cada vez mais semelhantes, ao menos no nível da retórica oficial, e as especificidades de cada contexto pareçam ter uma influência cada vez mais frágil na definição dos princípios que orientam as reformas educativas.

Não obstante, cabe considerar a possibilidade de haver uma brecha entre os discursos oficiais e a efetiva implementação das políticas. A fim de investigar esta brecha, a seção seguinte se ocupará de explorar alguns dos efeitos da reforma educativa global implementada em alguns países latino-americanos, por meio da análise das mudanças ocorridas na “regulamentação curricular” na Argentina, no Brasil e no Chile.

A regulamentação curricular nas políticas educativas latino-americanas dos anos 1990

Nesta seção exploraremos a possível distância que há entre os princípios utilizados na retórica oficial para justificar as reformas educativas e o desenho e implementação das políticas. Para isso, começaremos introduzindo algumas ferramentas teóricas propostas por Ball (1993) ao definir as políticas como um texto e também como um discurso. A seguir, analisaremos os casos da Argentina, do Chile e do Brasil, focalizando as mudanças na regulamentação curricular destes países.

Os trabalhos de Meyer e Ramírez (2000), entre outros, têm demonstrado que há certas ideias e instituições educativas que têm adquirido, ao longo de diferentes períodos históricos, uma importância supranacional. Isso quer dizer que, apesar destas ideias ou instituições se desenvolverem em um contexto específico, elas têm se universalizado na medida em que se difundem em distintas localidades. A disseminação dessas ideias tem como consequência maior homogeneização dos sistemas educativos no mundo. Entretanto, autores como Schriewer (2000) e Steiner Khamsi (2000), entre muitos outros, também têm

demonstrado que, quando se analisam detalhadamente as políticas e práticas que derivam de certas influências externas semelhantes, é possível perceber diferenças significativas na forma como tais ideias transnacionais são transformadas em políticas e práticas em lugares distintos.

Essas duas perspectivas, que à primeira vista podem parecer contraditórias, podem conciliar-se através do uso da teoria de Ball (1993) que define a política como um texto e como um discurso. A concepção das políticas como um texto, conforme propõe Ball, enfatiza as possibilidades de interpretação dos agentes que devem colocá-las em prática, já que, para qualquer texto, uma pluralidade de leitores implica uma pluralidade de leituras (Ibid.). Na medida em que as políticas se movem desde sua formulação até à prática, abrem-se espaços para a ação e a resposta. As políticas não se difundem no vazio. Há circunstâncias sociais, institucionais e pessoais que afetam a forma como as políticas são entendidas por quem as deveria por em prática.

Quando os docentes se deparam com um determinado texto (por exemplo, um documento curricular), encontram uma quantidade de problemas que estão implícitos na necessidade de traduzir as simplicidades abstratas dos textos da política em práticas interativas e sustentáveis. Portanto, a forma como são abordados esses problemas é localizada: dependendo do contexto, serão oferecidas diferentes soluções ao problema vem associado à implementação de uma determinada política (Ibid.).

Ball sugere, inclusive, que quanto mais abstrata ideologicamente for uma política, quanto mais distante da prática esteja sua concepção, menos possibilidades existem de que seja implementada na prática sem que exista uma mediação, já que tais políticas se confrontam com outras realidades, outras circunstâncias, como a pobreza, a falta de materiais, as diferenças entre os alunos, etc. “Algumas políticas mudam algumas das circunstâncias nas quais trabalhamos, mas não podem mudar todas” (Ibid.).

Ainda que Ball esteja centrado no espaço que existe entre a formulação de uma política e sua implementação prática, suas ideias podem ser utilizadas também para pensar a distância que há entre certas propostas universais, por exemplo, as que são promovidas pelas agências multilaterais, e sua efetiva transformação em políticas em países diversos. Neste caso, fica claro que as propostas das agências multilaterais têm necessariamente que ser adaptáveis a contextos muito diferentes, porque costumam ser significativamente abstratas e não levam em conta as culturas e instituições políticas de cada país.

Portanto, a concepção que Ball oferece das políticas como um texto sugere que a adoção de certas ideias educativas “transnacionais” teria efeitos práticos muito diferentes nos distintos contextos. Todavia, ao tomar esta postura que enfatiza as possibilidades de interpretação, corremos o risco de perder de vista que os conflitos, as lutas e as interpretações ocorrem dentro de um terreno pré-estabelecido (Ibid.). É neste ponto que Ball introduz o conceito de política como discurso.

Os discursos constituem um sistema de possibilidade para o conhecimento: ao criar as possibilidades de produção de certos significados e interpretações do mundo, são inibidas as possibilidades de surgimento de outros (BALL, 1990). Nesse sentido, os discursos afetam ou mantêm as relações de poder por intermédio da definição de limites discursivos,

demarcando o terreno dentro do qual as interpretações podem ocorrer (BALL, 1993). Os que devem por em prática as políticas podem pensar apenas nas possibilidades de resposta e interpretação dentro da linguagem, dos conceitos e do vocabulário que o discurso oferece (Ibid.).

A essência desta dupla conceitualização de política como texto e como discurso é baseada na idéia de que existem verdadeiras disputas acerca da interpretação e da implementação prática das políticas. Mas essas disputas se dão dentro de um quadro discursivo em constante mudança que articula e impede as possibilidades de interpretação e de ação. Interpretamos as políticas e respondemos às políticas em circunstâncias discursivas sobre as quais não pensamos ou, talvez, não possamos pensar (BALL, 1993).

Portanto, a concepção proposta por Ball das políticas como texto e como discurso fornece um recurso analítico útil para entender como as influências das agências multilaterais definem certas limitações discursivas nos sistemas educativos da América Latina, mas ao mesmo tempo, dentro dessas limitações, possibilitam diferentes interpretações e formas de traduzir estas propostas em políticas em diferentes contextos de recepção.

A seguir descreveremos as propostas das agências multilaterais para a regulamentação curricular, para depois analisar as reformas que se deram na regulamentação curricular na Argentina, no Chile e no Brasil, na década de 1990. Nossa hipótese é de que as propostas das agências multilaterais colaboraram para modificar o quadro discursivo no qual se pensaram as reformas curriculares nestes países, mas dentro deste quadro houve distintas interpretações em cada um dos países analisados.

Tal como se comentou na seção anterior, a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE tiveram, nas décadas de 1980 e 1990, visões muito semelhantes acerca do que implica estar bem formado para a era da informação. Os estudantes devem preparar-se para o mercado de trabalho, no qual precisam dominar tecnologias complexas e demonstrar criatividade, inovação e adaptabilidade (UNESCO, 1996). Além disso, dada a velocidade com que são gerados novos conhecimentos e o “fato” de que as tecnologias evoluíram de forma rápida e permanente, estas organizações enfatizam a necessidade de um sistema de educação permanente (*lifelong learning*) (UNESCO, 1996; WORLD BANK, 1995). As pessoas devem aprender de forma contínua ao longo de suas vidas, adaptando-se permanentemente às exigências instáveis do mercado de trabalho – cada vez mais afetado pelas mudanças tecnológicas (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996; WORD BANK, 1995).

Ao mesmo tempo, a educação permanente implica ser fundamental que as crianças e jovens recebam uma educação básica de qualidade, na qual possam adquirir uma série de habilidades fundamentais que permitam aprender ao longo de toda a vida (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996). Uma vez mais, não parece haver demasiada discrepância entre o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE a respeito de quais são as habilidades fundamentais. Em primeiro lugar, se diz que os conteúdos vocacionais ou profissionais devem ser abandonados no currículo. Este deve concentrar-se, por outro lado, na transmissão de uma série de competências básicas gerais que todo sistema educativo deveria fornecer a seus alunos: a comunicação, a criatividade, a flexibilidade,

aprender a aprender, o trabalho em equipe e a solução de problemas (PAPADOPOULOS & OECD, 1994; UNESCO, 1996; WORD BANK, 1995). Finalmente, com as mudanças velozes e permanentes que a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE prediziam ser lideradas pela mudança tecnológica, a ciência e a tecnologia devem ocupar um lugar central no currículo, junto com a matemática, a leitura e a escrita (MAYOR, et al.; OECD, 1990; WORLD BANK, 1990).

Assim, em relação ao *locus* da regulamentação curricular, o modelo universal de educação promovido pelas agências multilaterais inclui a proposição de que a descentralização é uma condição essencial para uma “inovação educativa efetiva” (PAPADOPOULOS & OECD, 1994). Do ponto de vista dessas agências, os sistemas centralizados são difíceis de transformar e muitos dos fracassos das reformas educativas se devem à falta de participação das comunidades, dos docentes e das escolas (OECD, 1994; UNESCO, 1996)⁴. Da mesma forma, a autonomia escolar é considerada como um princípio fundamental para que as escolas sejam mais flexíveis e adaptáveis às mudanças e às condições locais (WORLD BANK, 1995).

O conceito de descentralização, contudo, pode ter várias interpretações. A UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE promoveram um significado desse conceito que sugere que as escolas e as comunidades educativas não deveriam ter completa liberdade de ação. Pelo contrário, seria fundamental que a descentralização educativa se complementasse com uma administração central forte que encaminhasse a regularização geral e definisse uma série de normas para orientar todos os atores envolvidos em direção a certos objetivos de longo prazo acordados coletivamente. Ainda assim, o poder central deveria estabelecer indicadores de desempenho e sistemas de avaliação por meio dos quais as escolas responderiam aos pais e a comunidade sobre os resultados obtidos (UNESCO, 1996; WORLD BANK, 1995).

Se tomamos como exemplo os casos da Argentina, do Brasil e do Chile, perceberemos que tais princípios estiveram presentes nas mudanças da regulamentação na década de 1990. No Brasil, a nova política curricular estabelecida pela LDB 1996 deu ao Governo Federal a responsabilidade de planejar as orientações curriculares para os distintos níveis educativos, com o objetivo de garantir uma base nacional comum para todos os estudantes brasileiros. De acordo com o artigo 26 da LDB 1996, os currículos deveriam ser complementados com uma “parte diversificada” que seria definida pelos governos locais e pelas próprias escolas de acordo com as características regionais e locais (BRASIL, 1996). A ideia de ter um currículo nacional comum era algo novo para o Brasil, onde tradicionalmente os conteúdos curriculares se definiam em nível estadual. Também o Governo Federal seria responsável pelo acúmulo da informação sobre o sistema educativo e sua análise, por meio de um sistema nacional de avaliação para os níveis básico, secundário e superior (Ibid.).

As escolas brasileiras ganharam – teoricamente – maior autonomia acadêmica, financeira e administrativa. A LDB 1996 estabeleceu que as escolas deveriam criar e executar sua própria proposta pedagógica, administrar seu pessoal e os recursos materiais e financeiros, para o qual deveriam criar seu próprio projeto institucional (BRASIL, 1996,

Art. 12).

Portanto, ainda que a descentralização seja parte da educação brasileira desde o Ato Adicional de 1834 (JAMIL CURY, 2002), as políticas implementadas nos anos 1990 levaram este princípio um passo além, ao delegar a provisão dos serviços educativos dos estados aos municípios (ARRETCHE, 2002) e ao atribuir certa autonomia às escolas. Inclusive, se pode dizer que o conceito de descentralização tem um novo significado no Brasil. Nesta nova perspectiva, o que se descentraliza é a execução das políticas, enquanto o governo central incrementa significativamente seu poder para conceber os objetivos gerais das mesmas (Lins de Azevedo, 2002; Jamil Curry, 2002) e mantém o poder para avaliar seus resultados. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), organismo encarregado das avaliações dos distintos níveis, se converteu na maior agência dentro da estrutura do Ministério de Educação Federal (ABICALIL, 2002).

No caso da Argentina, a partir de 1993, a Lei Federal de Educação definiu que o nível central (federal) deveria definir os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que serviriam de guia para todas as jurisdições do país. Por sua vez, cada província definiria, dentro deste quadro, os conteúdos curriculares específicos, adaptando os CBC à realidade de cada jurisdição. Finalmente, deveria ser dada liberdade suficiente a cada escola para que estabelecesse, de acordo com seu Projeto Educativo Institucional (PEI), os detalhes da definição curricular. Simultaneamente, como se comentou, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade com o objetivo de avaliar os resultados das aprendizagens dos alunos (GVIRTZ & BEECH, 2004).

Vemos que antes das reformas dos anos 1990, Argentina e Brasil estavam em posições muito diferentes quanto ao nível de definição do currículo: na Argentina, em nível nacional; no Brasil, em nível estadual. Entretanto, ambos os países terminaram tendo políticas de regulação curricular semelhantes depois das reformas: o Estado central retém o poder para definir os objetivos e avaliar os resultados, enquanto os governos locais, escolas e docentes ganham mais liberdade para definir os detalhes e executar as políticas.

Algo semelhante aconteceu no Chile, apesar de, neste caso, haver maior continuidade com o estabelecido por força do regime militar. A Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de 1990, permitiu às escolas definir seus próprios planos e programas de estudos dentro de “um quadro nacional de objetivos fundamentais e conteúdos mínimos elaborados pelo Ministério de Educação e aprovado pelo Conselho Superior de Educação” (COX, 2004, p. 118). Também no Chile foi criado um sistema nacional de avaliação em 1988: o Sistema de Informação e Medição da Qualidade da Educação (SIMCE).

Portanto, pode-se ver os princípios promovidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980-1990 na regulação curricular que ocorreu nestes três países. Entretanto, na prática existem muitas diferenças sobre como se implementaram estes princípios. No Chile, por exemplo, em 2001, apenas 14% dos estabelecimentos contava com planos e programas próprios em alguma disciplina escolar. Nas demais disciplinas e escolas, permanece o currículo que foi estabelecido com um nível bastante alto de prescrição pelo Ministério da Educação (DUSSEL, 2004).

Na Argentina, as contradições entre proposta oficial e a prática foram ainda maiores.

Em primeiro lugar, ao projetar os CBC em nível nacional, a quantidade de conteúdos considerados básicos tornou muito difícil a qualquer instituição escolar ensinar algo além do considerado mínimo ou básico. Uma vez aprovados os conteúdos básicos comuns, ao invés de distribuí-los aos organismos técnicos de cada província para que planejassem a partir deles seus próprios planos curriculares, foram enviados os CBC a todas as escolas do país. Ao mesmo tempo, por diversos motivos, as províncias ou não modificaram seus planos, por considerá-los de antemão adequados aos CBC, ou demoraram vários anos para construir novos documentos curriculares. Os docentes das escolas públicas, ao receberem os CBC em suas escolas, consideraram-nos o documento ao qual deviam atender, seguindo a lógica tradicional do sistema educativo. Finalmente, as editoras que não puderam se adaptar a cada um dos mercados provinciais, elaboraram uma interessante diversidade de propostas de livros didáticos, mas tomando os CBC como um plano curricular que deveriam seguir (GVIRTZ & BEECH, 2004).

Por fim, no nível da regulação curricular, apesar de os três países seguirem princípios semelhantes, as diferentes políticas institucionais e culturais de cada país afetaram notavelmente os processos de formulação e de implementação das políticas, resultando em políticas muito diferentes uma da outra. Cabe esclarecer, também, que tanto no desenho dos sistemas nacionais de avaliação, como no uso político que se faz dos resultados das avaliações, existem diferenças significativas em cada um desses países, ainda que se respeitasse o princípio geral de que o Estado central deveria controlar o funcionamento do sistema educativo por meio da avaliação de resultados (FERRER, 2006).

Algo semelhante ocorreu na definição dos conteúdos curriculares. Nos três países, nos novos documentos curriculares (ou nos textos que serviram de base para os mesmos), o enciclopedismo é explicitamente criticado e se propõe passar de um ensino baseado na transmissão de informação e dados para uma educação centrada no desenvolvimento de competências (BERGER FILHO, 2001; BRASLAVSKY, 1998; COX, 2001; 2004). Por exemplo, ao descrever a nova organização curricular do Chile, Cox (2004) enfatiza que esta se destina a formar “competências que permitam crescer e adaptar-se às realidades de conhecimentos e sociedades em transformação” (p. 121). Também menciona outras competências como aprender a aprender, a comunicação, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas, o gerenciamento da incerteza e a adaptação à mudança (Ibid.).

No Brasil, os PCN para o ensino médio (PCNem) foram organizados com base em uma série de competências que os alunos devem desenvolver. Entre elas estão a criatividade, a adaptabilidade, o aprender a aprender e a resolução de problemas (Ministério da Educação, 1998; Berger Filho, 2001).. Os PCNem não especificam conteúdos. Começam com uma crítica ao ensino médio no Brasil, sugerindo que: *Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentado e baseado no acúmulo de informações* (Ministério da Educação, 2000a, p. 4). Esta crítica justifica uma nova proposta baseada no desenvolvimento de competências e na intenção de relacionar o conhecimento escolar com seu contexto, de promover o trabalho interdisciplinar, o raciocínio e a capacidade de aprender (Ibid.). Os documentos curriculares estabelecem que as escolas devem reconhecer que os conteúdos não são fins em si mesmos, mas sim um meio para promover competências cognitivas e sociais que

devem ser priorizados sobre a informação⁵.

Entretanto, na Argentina, como sugere Braslavsky, no momento de definir os princípios que deveriam orientar os CBC, o Conselho Federal de Cultura e Educação “assumiu que a rapidez da evolução dos conhecimentos e dos procedimentos nas distintas disciplinas científicas havia transformado a ilusória pretensão de ‘ensinar tudo a todos’”, e que “a tendência a adicionar incessantemente novos conteúdos era uma das razões que havia levado os sistemas educativos a um estilo superficial através da transmissão simplificada de subprodutos culturais parciais e descontextualizados” (BRASLAVSKY, 1998, p. 5). Portanto, ao aprovar os CBC para o Polimodal (ensino médio), o Conselho decidiu que deveria promover a aquisição de competências e que a inclusão de informação deveria estar subordinada aos conceitos, às normas, aos valores e as atitudes que deveria promover (Ibid.).

Por conseguinte, pode se ver que nos três países se prioriza o desenvolvimento de competências em detrimento da transmissão de conteúdos (o que representa uma notável ruptura com os conteúdos curriculares anteriores). Além disso, o tipo de competências mencionadas é muito semelhante nos três países e também coincidem com as promovidas pelas agências multilaterais no seu modelo de educação para a era da informação. Outro componente deste modelo também foi refletido nas reformas desses três países: a ideia de que o ensino médio deveria deixar de lado a formação para o trabalho para concentrar-se na promoção de competências básicas, já que se supõe que o mundo em transformação permanente requer uma formação mais geral.

No caso do Brasil, a educação profissional foi separada do ensino médio, apesar de ambas se manterem sob a mesma agência administrativa: a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)⁶. A Educação profissional passou a ser entendida como um complemento da educação básica aberta aos graduados dos níveis básico, médio e superior, assim como também aos adultos e aos jovens trabalhadores (BRASIL, 1996, Art. 39). Na Argentina, foram eliminadas as opções técnicas na escola média e se definiu que o Polimodal poderia ser combinado como o que se chamou Trajetos Técnicos Profissionais (TTP). Estes são opcionais e – teoricamente – oferecem aos estudantes uma formação profissional inicial que os ajudaria a conseguir seu primeiro trabalho em uma área ocupacional específica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996a). Os TTP são abertos àqueles estudantes que terminaram a educação obrigatória e aos que estiverem cursando o nível médio. A ideia era que estes cursos fossem estruturados em módulos, de modo a que pudessem se combinar com a formação profissional superior e fomentarem o aprendizado contínuo (Ibid.). No Chile, apesar de não terem separado completamente a educação para o trabalho do nível médio, ela foi redefinida. “A formação diferenciada no caso da modalidade técnico-profissional simplifica as opções oferecidas (de mais de 400 a 44 especialidades), e se reorganiza em torno da ideia de famílias ocupacionais, centrando-se na formação em capacidades gerais e transmissíveis” (DUSSEL, 2004, p.395).

Entretanto, apesar de Argentina, Chile e Brasil seguirem princípios semelhantes aos propostos pelas agências multilaterais para pensar e justificar as mudanças curriculares realizadas na década de 1990, ao analisar mais detalhadamente os conteúdos curriculares de

cada país não cabe dúvidas de que há muitas diferenças entre eles. A possibilidade de analisar tais diferenças em detalhes excede a este trabalho, mas pode-se usar como exemplo o nível de prescrição com o qual acabaram se definindo os conhecimentos que deveriam ser promovidos nas escolas em cada um dos países. Entre estes casos, o currículo chileno é o mais prescritivo, já que a reforma incluiu a redefinição dos planos e programas e não só um quadro curricular comum. No caso da Língua, por exemplo, foi estabelecida uma lista de textos e leituras obrigatórias entre as quais os professores podem eleger seis por ano (DUSSEL, 2004). No caso Argentino, os CBC são muito menos prescritivos (Ibid.), já que enfatizam repetidamente a flexibilidade existente para combinar os distintos capítulos, blocos e conteúdos por meio dos quais se organizam os documentos. Ademais, ao definir as metas⁷ para cada ciclo de três anos, estas são apresentadas como habilidades amplas que podem ser trabalhadas com conteúdos e metodologias muito diversas. Por exemplo, no CBC para as Ciências Sociais do Polimodal se estabelecem as seguintes metas:

- Compreender processos socioeconômicos e políticos nacionais, regionais e locais e contextualizá-los no quadro latino-americano e mundial...
- Ler e interpretar mapas, cartas geográficas, imagens fotográficas e de satélites e organizar informação social através de diversos procedimentos, incluindo a informática”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996b, p.4)

No caso do Brasil, os PCN, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, são ainda menos prescritivos que os CBC Argentinos, pois deixam na mão das escolas e dos docentes a seleção de conteúdos e das estratégias pedagógicas para alcançar uma série de objetivos que não estão claramente definidos. Os PCNem são compostos por 313 páginas que apresentam uma série de reflexões acerca de problemas teóricos amplos que não são resolvidos no texto. Por exemplo, os PCNem para a Educação Física dizem:

O complexo organismo humano se relaciona com o mundo movendo-se. Quando o corpo se move, os sentidos captam informações. (...) O caráter duplo do signo possibilita que ele faça parte tanto do mundo exterior ao organismo humano como do mundo interior. A constituição do indivíduo em ser humano decorre da internalização dos signos sociais. (...) Os movimentos do corpo “certos” ou “errados” são determinados socialmente, eles indicam o comportamento adequado. O estabelecimento de padrões culturais de movimento acontece com se fosse um fenômeno natural. (...) Nesse sentido, o que se deseja do aluno do Ensino Médio é uma ampla compreensão e atuação das manifestações da cultura corporal. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000b, pp. 39-40).

É tarefa das escolas e dos docentes encontrar e planejar as melhores estratégias para resolver estes problemas. A carta aos professores, escrita pelo Ministério da Educação, que antecede os PCNem diz que estes documentos foram produzidos para “auxiliar” o professor na execução do seu trabalho e que se tratam de um “estímulo e apoio à reflexão sobre sua prática diária”. Em uma notável transferência de responsabilidades, se comparado com

outros sistemas educativos, a carta termina dizendo: “Ao entregar [os PCNem] a você, reafirmamos nossa confiança na sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000a).

Por fim, o que pretendemos argumentar com estes exemplos é que as reformas curriculares nestes países (e em muitos outros) têm sido pensadas e justificadas dentro de um quadro discursivo comum. Portanto, tomando a teoria de Ball, podemos dizer que as influências externas (das agências multilaterais e outras) têm contribuído para modificar o quadro discursivo no qual é pensada e, portanto praticada, a educação em alguns países latino-americanos. Assim, conceitos como a educação permanente (*lifelong learning*), a ideia de que a educação deve se adaptar ao mundo que se transforma permanentemente ao ritmo das mudanças tecnológicas (BEECH, 2005b), a descentralização e a formação por competências, entre outros, têm sido incorporadas e têm dominado a agenda política na região.

Contudo, dentro deste marco discursivo, cada país tem interpretado essas ideias de modo diferente dependendo das circunstâncias do contexto, tais como as culturas políticas, os recursos e possibilidades com os quais se contava e as características pessoais e profissionais daqueles que lideraram as mudanças. Portanto, sugerimos que, para entender as políticas educativas da nossa região, é fundamental ter em conta as influências externas que em grande parte as definem, mas isso não implica que todas as reformas sejam iguais. Pelo contrário, sugerimos que também é fundamental analisar os processos de recontextualização dessas ideias para compreender os processos de transformação educativa em sua totalidade.

Conclusão

O caso da regulamentação curricular na Argentina, no Brasil e no Chile é apenas um exemplo das formas como o local reformula o global. A diversidade de políticas públicas, que resultou de um grupo de propostas semelhantes na América Latina na década de 1990, evidencia a necessidade de realizar um diagnóstico preciso de cada situação e de estudar a relação entre o global e o local em sua complexidade.

As agências multilaterais e os outros atores no campo acadêmico e político estabelecem limites discursivos e definem temas na agenda política que geram certos limites para as reflexões sobre os problemas educativos atuais. Todavia, as formas como estes temas são interpretados em cada país e em cada região variam significativamente.

Assim, países como o Chile e a Nicarágua implementaram sistemas de subsídio às demandas, enquanto os mecanismos de financiamento de outros países latino-americanos diferem em grande medida, mantendo o financiamento da oferta educativa. Em relação ao binômio centralização-descentralização, o Chile implementou um sistema duplo no qual os aspectos econômico-financeiros têm sido descentralizados, enquanto as decisões de caráter pedagógico se mantêm relativamente concentradas no nível nacional. A Argentina tem “provincializado” as esferas econômicas e pedagógicas, transferindo essas

responsabilidades da nação para as províncias, mas mantendo as decisões fortemente centralizadas em cada governo provincial. No Peru, há pouco tempo o problema tem se convertido em prioridade na agenda política. O caso da Colômbia agrega complexidade à situação, já que apesar da intenção de descentralizar os níveis subnacionais de governo, apenas 10% do território colombiano opera com o novo sistema. No Brasil, por outro lado, as políticas variam muito de estado para estado, como pode ser visto nos casos de Minas Gerais e na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

O que fica claro nessas situações é que as formas institucionais do governo correspondentes a cada sistema educativo têm um forte impacto nos efeitos que as influências globais produzem em cada lugar. As alterações nas políticas locais ou nacionais produzidas por tais influências se dão em cenários diferentes que variam de situações nas quais as políticas se adaptaram ao “modelo global”, a outras nas quais há uma superposição de políticas. Há casos, inclusive, nos quais estas propostas globais foram incorporadas aos traços políticos tradicionais dos contextos de recepção. Ignorar a especificidade desses processos implica ignorar o fato de que a crescente internacionalização das políticas educativas pode ser compreendida apenas se analisamos suas duas faces.

Notas

¹ Traduzido por Denise da Silva Braga, doutoranda UERJ, a partir do texto *La internacionalización de las políticas educativas en América Latina*, publicado na *Revista do Pensamento Educativo*, Vol. 40, Nº 1, 2007. pp. 153-173. Revisto pelo autor. Agradecemos à revista e ao autor pela autorização desta publicação.

² Ver página do Instituto de Estatísticas da UNESCO em <http://www.uis.unesco.org/>

³ Cabe esclarecer que não se sugere aqui que as propostas da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE sejam exatamente as mesmas. Existem vários trabalhos que se ocupam em descrever suas diferenças e, inclusive, dão conta da existência de elementos contraditórios entre si (veja-se, por exemplo, Jones, 1998). Não obstante, o que se sugere é que existe um elemento comum nas hipóteses (ou no sistema geral do pensamento) dessas propostas. Como disse Foucault: “Caso se pretende uma análise arqueológica do saber, não são, pois, esses célebres debates que devem servir de fio condutor e articular este propósito. É necessário reconstruir o sistema geral do pensamento, cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias. É esta rede que define as condições de possibilidade de um debate ou de um problema...” (FOUCAULT, 1999, p. 81).

⁴ É interessante assinalar as diferenças existentes nas posturas de cada uma das agências. Por exemplo, o Banco Mundial destaca que um dos benefícios da descentralização era enfraquecer os sindicatos docentes nacionais, percebidos como “vilões” que, ao limitarem as possibilidades de transformação para a educação, defendem apenas seus interesses setoriais em detrimento dos interesses da comunidade, dos pais e dos pobres (WORLD BANK, 1995). Na perspectiva humanista da UNESCO, em compensação, os docentes são “heróis”: os agentes mais importantes do processo educativo. Portanto, a vantagem da descentralização é que se dá a eles uma participação significativa no delineamento das reformas educativas (UNESCO, 1996). Entretanto, apesar de terem pontos de partida opostos, ambas as organizações chegam à conclusão de que é fundamental a descentralização dos sistemas educativos.

⁵ Por exemplo, os PCN que se referem à área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” estabelecem que os conteúdos tradicionais de ensino da língua, como a gramática e a história da língua, devem passar para um segundo plano. A gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão, interpretação e produção de textos e a literatura se integra à área de leitura (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

⁶ Essa separação se manteve até 2004, quando então o governo federal reestabeleceu, legalmente, a possibilidade de que a educação profissional seja ministrada de forma concomitante ao ensino médio, em um mesmo curso.

⁷ No original, expectativas de logro.

Referências

- Abicalil, C. A. (2002). "Sistema Nacional de Educação Básica: No da Avaliação?" *Educação e Sociedade*, 23, Nº 80, pp. 255-76.
- Arretche, M. (2002). "Relações Federativas Nas Políticas Sociais". *Educação e Sociedade*, 23, no. 80, pp. 25-48
- Ball, S. (1990). Management as a Moral Technology: A Luddite Analysis, en S. Ball (ed.) Foucault and Education: Disciplines and Knowledge (London, Routledge). pp. 153-65.
- Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes, *Discourse* 13, Nº 2, pp. 10-17.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-129.
- Beech, J. (2004). "Construyendo el futuro: UNESCO, el Banco Mundial, la OCDE y su modelo universal para la formación docente". Cuaderno de Pedagogía. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario, Argentina. Vol. 7, Nº 12.
- Beech, J. (2005a). International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis. Unpublished PhD Thesis, Institute of Education, University of London.
- Beech, J. (2005b). "Sociedad del Conocimiento y Política Educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los Términos de la Relación", *Quaderns Digital*, Vol. 38. Valencia. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- Beech, J. (2008). "Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90", en María Lourdes Pinto de Almeida (Ed.). Políticas de Formação de Professores (Campo Grande, Brasil: ALINEA/UCDB).
- Berger Filho, R. L. (2001). Enseñanza Media: los desafíos de la inclusión, en C. Braslavsky (Ed.). La Educación Secundaria, ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Latinoamericanos Contemporáneos (Buenos Aires, Editorial Santillana).
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- Braslavsky, C. (1998). El Proceso Contemporáneo de Transformación Curricular en la República Argentina (OEI). Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8368.pdf>
- Braslavsky, C. y Gvirtz, S. (2000). "Nuevos Desafíos y Dispositivos en la Política Educativa Latinoamericana de fin de Siglo", *Cuadernos de la OEI*. Educación Comparada, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Cano, D. (1985). La educación superior en la Argentina. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Carnoy, M. (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carnoy, M. y Castells, M. (2001). "Globalization, the knowledge society, and the Network State: Poulantzas at the millennium", *Global Networks*, 1, 1 (2001) p. 1-18.
- Cox, C. (2001). "Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa", en C. Braslavsky (Ed.), La Educación Secundaria ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y Debate de Procesos Europeos y Latinoamericanos Contemporáneos (Buenos Aires, Editorial Santillana).

- Cox, C. (2004). "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX: compromiso público e instrumentos de Estado y mercado" en M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez Larrechea (Eds.), *Las Reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford).
- Dussel, I. (2004). "Las reformas curriculares en la Argentina, Chile y Uruguay: informe comparativo", en M. Carnoy, G. Cosse, C. Cox y E. Martínez Larrechea (Eds.) *Las Reformas educativas en la década de 1990: Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay* (Banco Interamericano de Desarrollo, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford).
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: balance y desafíos* (Santiago de Chile: PREAL).
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas* (Madrid, Siglo XXI editores).
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity* (Cambridge: Polity in association with Blackwell).
- Gvirtz, S. y Beech, J. (2004). "From the intended to the implemented curriculum in Argentina: Exploring the relation between regulation and practice". *Prospects*, Vol. 34, Nº 3.
- Gvirtz, S. y Larripa, S. (2002). "Reforming School Curricula in Latin America: A Focus on Argentina", in Sobhi Tawil (Ed.), *Curriculum Change and Social Inclusion: Perspectives from the Baltic and Scandinavian Countries* (Geneva, IBE-UNESCO).
- Jamil Curry, C. R. (2002). "A Educação Básica No Brasil", *Educação e Sociedade* 23, Nº 80, pp. 169-202.
- Jones, P. W. (1998). Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education, *Comparative Education* 16, Nº 2, pp. 143-155.
- Lins de Azevedo, J. M. (2002). "Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a Educação Municipal". *Educação e Sociedade* 23, Nº 80, pp. 49-72.
- Martínez Boom, A. (2000). "Políticas Educativas en Iberoamérica", en Cuadernos de la OEI. Educación Comparada, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2000).
- Mayor, F., Tanguiane S. & UNESCO (1997). *Unesco - an Ideal in Action: The Continuing Relevance of a Visionary Text* (Paris, Unesco).
- Ministério da Educação, Brasil (1998). Resolução Ceb/Cne Nº. 03/98, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Ministério da Educação, Brasil (2000a). *Parametros Curriculares Nacionais (Ensino Medio) Parte 1 - Bases Legais*.
- Ministério da Educação, Brasil (2000b). *Parametros Curriculares Nacionais (Ensino Medio) Parte 2 - Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*.
- Ministerio de Educación, Argentina (1995). *Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles*.
- Ministerio de Educación, Argentina (1996a). *Acuerdo Marco para los Trayectos Técnico- Profesionales*.
- Ministerio de Educación, Argentina (1996b). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal*.
- Meyer, J. y Ramírez, F. (2000) "The World Institutionalization of Education". en Jürgen Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt am Main: Peter Lang).
- OECD (1990). *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies* (Paris, OECD).
- OECD (1994). *Quality in Teaching* (Paris, OECD).
- Papadopoulos, G. S. & OECD (1994). *Education 1960-1990: The OECD Perspective* (Paris, OECD).
- Schriewer, J. (2000). "Comparative Education Methodology in Transition: Towards a Science of

- Complexity?” en Jurgen Schriewer (Ed.), Discourse Formation in Comparative Education (Frankfurt am Main: Peter Lang).
- Steiner-Khamsi, G. (2000). “Transferring Education, Displacing Reforms”, en Jurgen Schriewer (Ed.), Discourse Formation in Comparative Education (Frankfurt am Main: Peter Lang).
- UNESCO - International Commission on Education for the Twenty-First Century (1996). Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century (Paris: Unesco).
- World Bank (1990). The Dividends of Learning: World Bank Support for Education (Washington D.C., World Bank).
- World Bank (1995). Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review (Washington D.C., World Bank).

Correspondência

Jason Beech: Professor da Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

E-mail: jbeech@udesa.edu.ar

Texto publicado em *[Currículo sem Fronteiras](#)* com autorização
do autor e da Revista do Pensamento Educativo.
