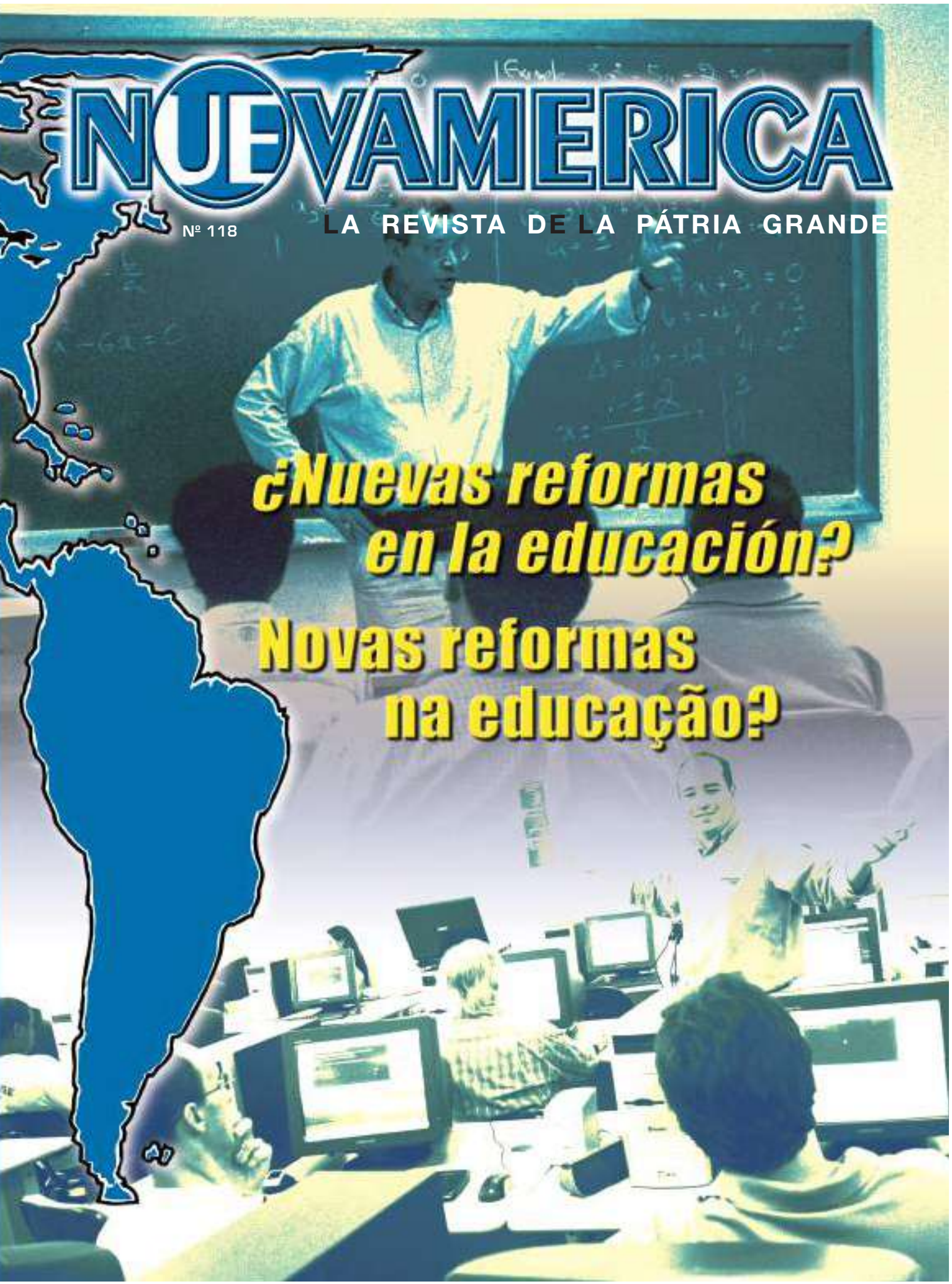
NUEVAMERICA

Nº 118

LA REVISTA DE LA PÁTRIA GRANDE



¿Nuevas reformas en la educación?

Novas reformas na educação?

30.07.08 15:04:05

NUEVAMERICA

ENTREVISTAS/ENTREVISTAS

Sobre as reformas educativas 4
Sobre las reformas educativas
Juan Casassus



CONSTRUINDO CAMINHOS/CONSTRUYENDO CAMINOS 20

Fórum Mundial de Educação: 22
educação cidadã em cidades educadoras
Cinthia Monteiro de Araújo

Fe y Alegría: 28
apuesta por una educación pública de calidad
Leonor Romero Ochoa

Conferência Nacional de Educação Básica: 36
alguns apontamentos
Isabel Lelis

Quo vadis 42
Prof. Alejandro Sánchez



OPINIÃO/OPINION 48

Las reformas educativas en América Latina: 50
tendencias y desafíos
Sergio Martinic



IDÉIAS EM REDE/ IDEAS EN RED 58

Professor/a: profissão de risco? 60
Vera Maria Candau

Formación de profesoras/es para una educación de calidad 66
Dinorah García Romero

PROVINHA BRASIL: 72
reeditando a velha confusão entre avaliação e exame
Maria Teresa Esteban

La Ley de Educación Nacional Argentina: 76
transformaciones y desafíos de esta nueva etapa
Prof. Susana Montaldo

MOSAICO/MOSAICO 82



Nova118C.indd 1 30.07.08 15:16:39

NUEVAMERICA, nº 118, junho, 2008

EDITO

Novas reformas?

Esse é o título de nossa edição número 118. Mais do que uma simples pergunta, esse título expressa nossas inquietações a respeito do que está acontecendo recentemente no campo da Educação em diversos países latino-americanos.

Em outras palavras, apesar das inúmeras propostas de mudanças em andamento que atingem desde as concepções até as práticas educativas vividas nas diferentes realidades latino-americanas e abrangem desde aspectos relacionados à infra-estrutura, à adoção e/ou concepção de novas estratégias, metodologias e recursos até questões relativas à valorização e à formação de professores/as, entre outros/as, temos muitas dúvidas se as diversas medidas e/ou procedimentos sugeridos podem "tocar", ou seja, transformar de verdade, a Educação na America Latina, e nesse sentido contribuir para que ela possa dar saltos significativos e avançar na perspectiva de um projeto realmente eficiente e eficaz (sem medo de dizê-las e apesar da polissemia dessas expressões) para todos e todas.

Os balanços analíticos acerca das reformas que foram propostas e aconteceram nos anos 90, bem como as reflexões críticas sobre os atuais projetos de transformação previstos para a área educacional nos permitem, no mínimo, dizer que o assunto é bastante polêmico e marcado, certamente, por diferentes tendências.

Existem alguns críticos e/ou autores/as que dizem que as reformas propostas e/ou realizadas nos anos 90 não lograram muitos êxitos, provocando poucas mudanças de fato, ressaltando que as atuais sugestões vão na mesma direção, tendendo, portanto, aos mesmos resultados, quer dizer, caminhando para não obter ou conseguir parcos resultados. Outros/as analistas consideram que o que está sendo proposto e/ou acontecendo hoje em termos de reformas educativas objetiva apenas ocupar alguns espaços que não foram ocupados ou dar conta de alguns aspectos que não puderam ser atendidos na década passada. E ainda há alguns/as outros/as que acreditam que hoje é possível perceber que há muitas coisas novas acontecendo, fruto inclusive do impacto das novas tecnologias na difusão e/ou construção de conhecimentos.



Uma simples repetição, uma evolução ou uma proposta de verdadeira mudança? Talvez ainda seja cedo ou talvez não tenhamos dados suficientes para responder a essa questão, mas uma coisa parece inquietar a equipe da Revista Novamerica e seus colaboradores-autores: tanto as antigas, como as novas propostas parecem manter uma mesma lógica. Uma lógica que se acomoda aos modelos econômicos vigentes, ao invés de questioná-los e sugerir mudanças e/ou reformas que possam contribuir para a construção de outras lógicas, mais comprometidas com a melhoria de qualidade da educação, que possa resultar, ao lado de outras dimensões, na conquista de uma vida mais solidária, justa, autônoma e feliz.

Os/as diversos/as autores/as que colaboraram com essa edição, seja tratando especificamente de analisar essas reformas ou abordando alguns aspectos mais específicos que lhe tocam ou a elas estão relacionados, nos provocam, nos convidam não apenas à reflexão e ao debate, mas principalmente a pensar em outras possibilidades que possam de fato ir além de uma educação comprometida com a manutenção de um sistema, para juntos, a partir de um grande pacto, construirmos uma educação para a transformação de nossas sociedades.

Nova118C.indd 2 30.07.08 15:16:42

EDITORIAL

¿Nuevas reformas?



Foto João Ripper

Este es el título de nuestra edición número 118. Más que una simple pregunta, este título expresa nuestras inquietudes al respecto de lo que ha estado sucediendo recientemente en el campo de la Educación, en diversos países latinoamericanos.

En otras palabras, a pesar de las innúmeras propuestas de cambio que se encuentran en marcha -y que afectan tanto a las concepciones como a las prácticas educativas vividas en las diferentes realidades latinoamericanas, y que abarcan desde aspectos relacionados con la infraestructura, con la adopción y/o concepción de nuesvas estrategias, metodologías y recursos, hasta cuestiones relativas a la valoración y a la formación de profesores/as, entre otros/as-, existen muchas dudas sobre si las diversas medidas y/o procedimientos sugeridos pueden "tocar", o sea, transformar verdaderamente la Educación en América Latina. Dudas, en fin, sobre si esas medidas contribuyen para que la educación pueda dar saltos significativos y avanzar dentro de la perspectiva de un proyecto realmente eficiente y eficaz (sin miedo de decir estos términos y a pesar de la polisemia de estas acepciones) para todos y todas.

Los balances analíticos acerca de las reformas propuestas que fueron llevadas a cabo durante los años 90, así como las reflexiones críticas sobre los actuales proyectos de transformación previstos para el área educacional, nos permiten, como mínimo, afirmar que el asunto es bastante polémico y que, obviamente, se encuentra marcado por diferentes tendencias.

Existen algunos críticos y/o autores/as que dicen que las reformas propuestas y/o realizadas en los años 90 no tuvieron mucho éxito, sino que, al contrario, dieron lugar a pocos cambios. Esos mismos críticos resaltan que las actuales propuestas siguen el mismo camino y, por lo tanto, tienden a los mismos resultados. Es decir, transitan un camino que traerá resultados escasos o nulos. Otros/as analistas consideran que aquello que se está proponiendo y, de hecho se está haciendo hoy, en términos de reformas educativas, solamente objetiva ocupar espacios o contemplar aspectos que no pudieron ser atendidos la década pasada. Otros también creen que, en la actualidad, pueden verse muchas cosas nuevas sucediendo, fruto, inclusive, del impacto de las nuevas tecnologías en la difusión y/o construcción de conocimientos.

¿Una simple repetición, una evolución o una propuesta de verdadero cambio? Tal vez aún sea temprano o tal vez no tengamos datos suficientes para responder a esta pregunta, pero una cosa parece inquietar al equipo de la Revista Nuevamerica y a sus colaboradores-autores: tanto las antiguas como las nuevas propuestas parecen mantener una misma lógica. Una lógica que se acomoda a los modelos económicos vigentes, en vez de cuestionarlos y de sugerir cambios y/o reformas que puedan contribuir para la construcción de otras lógicas, más comprometidas con una mejor calidad de la educación, y que puedan resultar, junto con otras dimensiones, en la conquista de una vida más solidaria, más justa, más autónoma y más feliz.

Los/as diversos/as autores/as que colaboraron con esta edición, ya sea tratando específicamente de analizar esas reformas o abordando algunos aspectos más específicos que les competen o se relacionan con ellas, nos provocan, nos invitan, no solamente a la reflexión y al debate, sino principalmente a pensar en posibilidades que, de hecho, vayan más allá de una educación comprometida con el mantenimiento de un sistema, para que, a partir de un gran pacto, construyamos juntos una educación que transforme nuestras sociedades.

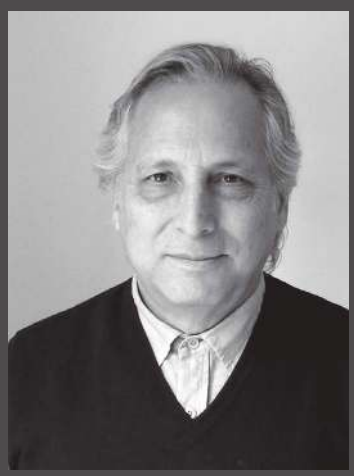
Sobre las reformas educativas

Sobre as reformas educativas

ENTREVISTA

J U A N C A S A S S U S

Chileno, PhD Filósofo y Sociólogo de la Educación. Investigador especializado en política y gestión educativa, factores que influyen en el rendimiento académico y en la educación emocional. Ha publicado más de 100 artículos en revistas internacionales y ha contribuido a varios libros especializados en educación.
Entre sus responsabilidades laborales, se cuentan haber sido: Asesor de Ministerios de Educación, Universidades, Institutos de Investigación y Organismos Internacionales; Asesor de escuelas en sectores pobres; Director del Programa Mundial de Prevención del SIDA, Paris; Especialista Principal de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago; Director del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en Educación; Director de la Escuela de Educación Emocional, Centro de Formación INDIGO; Director del Diplomado y Magíster en Educación Emocional, Universidad UAHC.



jcasassus@vtr.net



Foto Wilson Dias

NA - ¿Cuáles son las principales características de las reformas que se produjeron en la década del 90?

JC - Dado que las reformas no se dan en el vacío, permítame primero entregar algunos antecedentes para entender el "porqué" y el "cómo" de las reformas de los años 90 y ponerlas en perspectiva.

En primer lugar el "porqué". En los años 60 se dio curso a un primer ciclo de reformas educativas. Su foco fue la expansión de la infraestructura para ofrecer cupos y lograr la universalización de la educación básica. El ímpetu de dichas reformas se vio interrumpido por la irrupción de gobiernos autoritarios en la región durante los años 70 y, principalmente, por los eventos económicos de los años 80. En efecto, la década de los 80 estuvo marcada por tres importantes eventos de naturaleza económica.

El primero fue la crisis financiera de 1982. Para enfrentarla, se pusieron en marcha políticas de ajuste estructural orientadas a recuperar los equilibrios macroeconómicos y a reducir el gasto fiscal, en particular el gasto público social. El impacto de estas medidas se tradujo en la reducción de la acción directa del estado en tanto "productor" del servicio educativo. A su vez, al bajar los presupuestos, se produjo una desvalorización social de la educación y una desvalorización económica de la labor magisterial.

El segundo evento consistió en los rápidos cambios en la producción, mediante el impulso de la innovación

La reubicación de la educación como factor central de producción, produjo su revalorización hacia fines de la década. La conjunción de esta doble dinámica, constituyó el núcleo desde el cual se gestaron las reformas educativa de los años 90.

tecnológica. Situar la innovación en el centro de la producción significó valorizar el conocimiento como factor de producción.

El tercer evento consistió en los cambios que se produjeron en la economía mundial, los cuales orientaron la producción de los países hacia el mercado global y favorecieron su abertura a la globalización y a la competencia internacional. Esta competencia internacional pasó a basarse no solo en los recursos naturales y en la mano de obra barata, sino también en la incorporación del conocimiento en los productos: las neuronas del capital humano. En cambio, a inicios de los 80, el desfinanciamiento de la educación provocó su desvalorización. La reubicación de la educación como factor central de producción, produjo su revalorización hacia fines de la década. La conjunción de esta doble dinámica, constituyó el núcleo desde el cual se gestaron las reformas educativa de los años 90.

En cuanto al "cómo". El apoyo político sectorial para las reformas se dio en las reuniones de ministros de Educación en el marco del Proyecto Regional de Educación que coordinaba UNESCO. Las bases teóricas para dichas reformas se encuentran en la Recomendaciones de los Ministros - en particular en la Reunión de Quito (1992) - y en el documento Educación y Conocimiento, Eje de la Transformación Productiva con Equidad, documento conjunto de CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y la Oficina Regional de UNESCO, presentado durante la vigésima cuarta sesión de Ministros de Economía. El financiamiento provino principalmente del Banco Mundial y del BID (Banco Interamericano de Desarrollo). Dos cosas son de notar: primero, el carácter regional e internacional de este nuevo ciclo que, de alguna manera, afectó el carácter nacional que tenían los procesos anteriores y segundo, la influencia de los Bancos internacionales en el diseño de las reformas.

Ahora bien, haciendo un análisis global, y con atención a que existen diferencias de complejidad entre los países federales (Argentina, Brasil y México) y los unitarios, podemos notar que las reformas educativas de los 90 se han basado en los siguientes criterios:

- Normas y metas claras (estándares y objetivos de aprendizaje disciplinario).
- Instalación de sistemas de medición y de evaluación del aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo el Saeb (Sistema de Evaluación de la Educación Básica), creado en Brasil, y la práctica de la evaluación a los docentes, que se lleva a cabo en algunos países.



NA - Quais as principais características das reformas que aconteceram na década de 90?

JC - Como as reformas não acontecem fora de um contexto, gostaria primeiro de mencionar alguns antecedentes que vão ajudar a entender o porquê e o como das reformas dos anos 90, assim como a colocá-las em perspectiva. Primeiro o porquê. Nos anos 60 se deu andamento a um primeiro ciclo de reformas educativas. Seu foco foi a expansão da infraestrutura para oferecer vagas e conseguir a universalização da educação básica. O impulso dado por essas reformas foi interrompido pela aparição de governos autoritários na região, durante os anos 70 e, principalmente, por causa dos acontecimentos econômicos dos anos 80. De fato, a década de 80 foi marcada por três importantes eventos de natureza econômica.

O primeiro foi a crise financeira de 1982. Para enfrentar a crise se deu andamento a políticas de ajuste estrutural orientadas a recuperar os equilíbrios macroeconômicos e a reduzir o gasto fiscal, em particular, o gasto público social. O impacto dessas medidas resultou na redução da ação direta do estado como "produtor" do serviço educativo. Por sua vez, ao diminuir os orçamentos, sobreveio uma desvalorização social da educação e uma desvalorização econômica do trabalho ministerial.

O segundo evento consistiu em rápidas mudanças na produção, mediante o impulso da inovação tecnológica. Situar a inovação no centro da produção significou valorizar o conhecimento como fator de produção.

O terceiro evento foram as mudanças produzidas na economia mundial, que orientaram a produção dos países para o mercado global e favoreceram sua abertura para a globalização e a competência internacional. Essa competência internacional passou a se basear não só nos recursos naturais e na mão de obra barata, mas também na incorporação do conhecimento como produto: os neurônios do capital humano. Por outra parte, no começo dos 80, a falta de financiamento para educação provocou sua desvalorização. O novo espaço ocupado pela educação como fator central de produção, trouxe a sua revalorização no final da década. A conjunção dessa dupla dinâmica, conformou o núcleo desde o qual foram gestadas as reformas educativas dos anos 90.

Em relação ao "como". O apoio político setorial para as reformas aconteceu nas reuniões de ministros de Educação, no marco do Projeto Regional de Educação que coordenava a UNESCO. As bases teóricas para essas reformas se encontram nas Recomendações dos Ministros - em particular na Reunião de Quito (1992) - e no documento Educação e Conhecimento, Eixo da Transformação Produtiva com Eqüidade, documento conjunto da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) com o Escritório Regional da UNESCO, que foi apresentado durante a vigésima quarta sessão de Ministros de Economia. O financiamento veio principalmente do Banco Mundial e do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). Duas coisas merecem destaque: primeiro, o caráter regional e internacional desse novo ciclo que, de alguma maneira, afetou o caráter nacional que acostumavam ter os processos anteriores e, segundo, a influência dos Bancos internacionais no desenho das reformas.

Mas, depois de uma análise glo-



Foto Gervásio Batista

O novo espaço ocupado pela educação como fator central de produção, trouxe a sua revalorização no final da década. A conjunção dessa dupla dinâmica, conformou o núcleo desde o qual foram gestadas as reformas educativas dos anos 90.

- Liderazgo y política de mejoramiento continuo. Por ejemplo, centrándose en la gestión y en los directores de los establecimientos, como en El Salvador.
- Estabilidad laboral acompañada de distintas formas de profesionalización. Por ejemplo, la carrera magisterial o los estatutos docentes en México y Chile.
- Currículos programados al detalle en varios países.
- Establecimiento de proyectos, tales como los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de Colombia.
- Participación de padres y apoderados. Por ejemplo, los Consejos de Escuela de Argentina.
- Ampliación del tiempo de aprendizaje. Por ejemplo, aumento de días en el calendario escolar en todos los países.
- Generación de estructuras semi descentralizadas. Por ejemplo, la municipalización con intervención central en el financiamiento, conducción y evaluación, en Chile.

Si las reformas de los años 60 se centraron en la expansión del sistema - tarea que continuó en las décadas siguientes en los países más pobres -, las de los 90 se centraron en mejorar lo que acontecía al interior de las escuelas, que metafóricamente se dio en llamar, calidad de la educación.

Quiero dejar establecido que estimo que las reformas no fueron bien diseñadas. Adolecieron de un carácter economicista que perjudicó el proceso de reforma.

NA - ¿Cuáles fueron los problemas más graves que se debió enfrentar para poner en ejecución las reformas producidas en dicha década?

JC - Primero quiero dejar establecido que estimo que las reformas no fueron bien diseñadas. Adolecieron de un carácter economicista que perjudicó el proceso de reforma. Podemos hablar de esto después. Pero, en beneficio del argumento, supongamos que sí lo fueron. En este caso, a mi juicio, el principal problema que encontraron las reformas, fue el hecho de pensar que diseñar propuestas y contar con recursos frescos para llevarlas a cabo, bastaba para su ejecución. ¿Por qué ocurrió esto? Porque los fundamentos teóricos, las raíces de donde emergieron las reformas, se encontraban en la teoría y en los conceptos de la economía. (Este hecho pasó inadvertido en su época, pero posteriormente se reconocieron sus consecuencias negativas). La teoría del cambio que sostiene la economía es la siguiente: para que las personas cambien de conducta, hay que introducir cambios en las estructuras organizacionales en las cuales ellas se encuentran. Estableciéndose, por tanto, las condiciones estructurales para que la dinámica del mercado cambie, las conductas cambian también. Por ello, el énfasis de las reformas fue puesto en cambios estructurales y en los temas



Foto Antônio Cruz

de gestión. Eso fue lo que ocurrió durante la etapa de las descentralizaciones; durante la dinamización del sistema, por medio de la aplicación de modelos y mecanismos de mercado, tales como la privatización y la competencia entre escuelas,

bal, e levando em conta que existem diferenças de complexidade entre os países federais (Argentina, Brasil e México) e os unitários, é possível perceber que as reformas educativas dos anos 90 se basearam nos seguintes critérios:



- Normas e metas claras (estândares e objetivos de aprendizagem disciplinar)
- Instalação de sistemas de medição e de avaliação da aprendizagem dos alunos como, por exemplo, o Saeb (Sistema de avaliação da Educação Básica), criado no Brasil, e a prática da avaliação feita aos docentes, que é levada a cabo em alguns países.
- Liderança e política de melhoramento continuado. Por exemplo, a existente em El Salvador, centrada na gestão e nos diretores dos estabelecimentos.
- Estabilidade trabalhista acompanhada de diferentes formas de profissionalização. Por exemplo, a carreira docente ou os estatutos docentes no México e no Chile.
- Currículos programados com detalhe em vários países.
- Estabelecimentos de projetos, tais como os Projetos de Melhoramento Educativo (PME) e os Projetos Educativos Institucionais (PEI) da Colômbia.
- Participação de pais e responsáveis. Por exemplo, os Conselhos de Escola da Argentina.
- Ampliação do tempo de aprendizagem. Por exemplo, aumento de dias no calendário escolar em todos os países.
- Geração de estruturas semi descentralizadas. Por exemplo, a municipalização com intervenção central no financiamento, condução e avaliação, no Chile.

Se as reformas dos anos 60 estiveram centradas na expansão do sistema - situação que continuou nas décadas seguintes nos países mais pobres -, as reformas dos anos 90 estiveram centradas em melhorar o que acontecia dentro das escolas, ou seja, aquilo que, metaforicamente, optou-se por chamar qualidade da educação.

Gostaria de deixar claro que, a meu ver, as reformas não foram bem desenhadas. Viram-se afetadas por um caráter economicista que prejudicou o processo de reforma.

NA - Quais os maiores problemas enfrentados para a execução dessas reformas que aconteceram na década de 90?

JC - Primeiro gostaria de deixar claro que, a meu ver, as reformas não foram bem desenhadas. Viram-se afetadas por um caráter economicista que prejudicou o processo de reforma. Disso podemos falar depois. Porém, imaginemos que sim tenham sido bem desenhadas. Nesse caso, acredito que o principal problema que elas encontraram foi acreditar que elaborar propostas e contar com recursos novos era o bastante para a sua execução. Por que aconteceu isso? Porque os fundamentos teóricos, as raízes de onde surgiram as reformas, se encontravam na teoria e nos conceitos da economia (esse fato passou desperce-



Foto João Ripper

entre dependencias administrativas (público/privado), e incluso entre países; durante el establecimiento de sistemas de premios y castigos, y durante la instalación de sistemas de información y de evaluación. Esto significa que se creyó que si se hacían cambios en las estructuras, automáticamente se producirían cambios en la manera como los profesores daban las clases y en los aprendizajes de los alumnos.

Las reformas educativas no se hicieron a partir de una teoría de cambio desde la educación. No se tomó en cuenta ni la cultura, ni el lenguaje, ni el sistema de interacciones entre los actores, ni sus motivaciones. Dicho en otras palabras, no solo no se partió de una teoría del cambio en las personas, sino que tampoco se tuvo en cuenta que se estaba ante un cambio en el área de la educación, cuya lógica difiere de la que rige un cambio en la organización de la producción de automóviles.

Las reformas educativas no se hicieron a partir de una teoría de cambio desde la educación. No se tomó en cuenta ni la cultura, ni el lenguaje, ni el sistema de interacciones entre los actores, ni sus motivaciones.

Lo que he expresado en términos más o menos teóricos, en la práctica se tradujo en situaciones que perduran hasta hoy, y que son las siguientes:

- Confusión en torno al rol del estado y sus desfases en relación con las reformas educativas, las cuales fueron tildadas de "tecnocráticas". Estas fueron abstractas y se circunscribieron a un proceso "técnico", sin que se consideraran otras dinámicas que afectaban al campo de la educación. Este problema trajo aparejadas propuestas de mejorar la eficiencia del sistema. A nivel macro, las privatizaciones de las grandes industrias estatales redujeron la esfera de influencia del Estado. A nivel micro, mientras, se le asignaba al Estado el estatus de ser garante de la educación de la ciudadanía, se daba apoyo al proceso de privatización de las escuelas.
- El Estado no pudo acompañar los cambios en la educación. Las burocracias estatales no pudieron adaptarse a los procesos que se habían vuelto mucho más complejos como, por ejemplo, la gestión de un volumen mucho

bido na época, mas posteriormente foram reconhecidas as conseqüências negativas). A teoria da mudança sustentada pela economia é esta: para que as pessoas mudem sua conduta, é necessário introduzir mudanças nas estruturas organizacionais em que elas se encontram. Portanto, uma vez estabelecidas as condições estruturais para que a dinâmica do mercado mude, as condutas também mudam. Por isso, a ênfase das reformas foi colocada nas mudanças estruturais e nas temáticas de gestão. Foi isso o que aconteceu durante a etapa das descentralizações, durante a dinamização do sistema, por meio das aplicações dos modelos e mecanismos de mercado, tais como a privatização e a competência entre escolas, entre dependências administrativas (público/privado), e entre países, até; durante o estabelecimento de sistemas de prêmios e castigos, e durante a instalação de sistemas de informação e de avaliação. Isso significa que se acreditou em que se eram feitas mudanças nas estruturas, automaticamente se produziriam mudanças na maneira como os professores davam as aulas e também nas aprendizagens dos alunos.

As reformas educativas não foram feitas desde uma teoria da mudança a partir da educação. Não foi levada em conta nem a cultura, nem a linguagem, nem o sistema de interações entre os atores, e nem as suas motivações. Em outras palavras, não houve ponto de partida desde uma teoria da mudança nas pessoas, e se desconsiderou que se estava diante de uma mudança na área da educação, cuja lógica difere daquela que rege uma mudança na organização da produção de automóveis.

Isto que expressei em termos mais ou menos teóricos, na prática achou tradução em situações que perduram até hoje, e que são as que se seguem:

- Confusão em torno do papel do estado e suas defasagens em relação com as reformas educativas, que foram denominadas "tecnocráticas". Elas foram abstratas e foram circunscritas a um processo "técnico", não se considerando outras dinâmicas que afetavam o campo da educação. Esse problema trouxe junto propostas de melhorar a eficiência do sistema. No nível macro, as privatizações das grandes indústrias que pertenciam ao estado reduziram a esfera de influência do Estado. No nível micro, enquanto era atribuído ao Estado o status de guardião da educação para a cidadania, dava-se apoio ao processo de privatização das escolas.
- O Estado não conseguiu acompanhar as mudanças na educação. As burocracias estatais não conseguiram se adaptar aos processos, os que tinham se tornado muito mais complexos como, por exemplo, a gestão de um volume muito maior de recursos financeiros, os novos desafios da descentralização, a terceirização de bens e serviços educativos, ou a não administração de escolas.
- Os docentes se desentenderam da reforma. Embora os níveis de remuneração tenham aumentado consideravelmente em todos os países, os docentes não participaram na elaboração de políticas que eram de interesse deles. Isso fez com que o peso da desvalorização dos docentes, nos anos 80, fosse prolongado. O viés tecnocrático das políticas fez dos docentes executores técnicos do desenho elaborado por outros que não eram profissionais da educação. Para terminar, os docentes não se identificaram com as orientações (linguagem) da política de inspiração economicista, pois ela se afastava da sua própria cultura.
- O papel dos meios de comunicação foi duplo. Por uma parte, os meios se interessavam pelas notícias polêmicas, o que implicava que só ganhava destaque aquela informação que fazia referência aos problemas da educação, e não aos progressos atingidos. Por outra parte, alguns meios adotaram, em relação à educação, uma postura coincidente com a visão economicista e com a tendência à privatização, não coincidindo, portanto, com a necessidade de reforçar a educação pública.
- Finalmente, os outros atores que não se identificaram com as reformas foram os alunos, que se opuseram ao enfraquecimento da educação pública, à segregação e à dinâmica de produção de tensões em que acabou

As reformas educativas não foram feitas desde uma teoria da mudança a partir da educação. Não foi levada em conta nem a cultura, nem a linguagem, nem o sistema de interações entre os atores, e nem as suas motivações.

La educación se encuentra revalorizada socialmente por considerársela un mecanismo de movilidad social. Lamentablemente, ese concepto no ayudó a mejorar los puntajes de los sistemas de evaluación.

mayor de recursos financieros, los nuevos desafíos de la descentralización, la terciarización de bienes y servicios educativos, o el hecho de no administrar escuelas.

- Los docentes se desentendieron de la reforma. Si bien los niveles de remuneración aumentaron considerablemente en todos los países, los docentes no participaron de la elaboración de las políticas que los afectaban. Esto hizo que se prolongara el tema del peso de la desvaloración de los docentes en los 80. El sesgo tecnocrático de las políticas los transformó en ejecutores técnicos de lo diseñado por otros, y no en profesionales de la educación. Por ultimo, los docentes no se identificaron con las orientaciones (lenguaje) de la política de inspiración economicista, la cual se alejaba de su propia cultura.
- El papel de los medios de comunicación ha sido doble. Por una parte, los medios se interesaban por las noticias polémicas, lo que significaba que solo sobrasalía aquella información que se refería a los problemas de la educación, y no a sus logros. Por otra parte, algunos medios adoptaron, en relación con la educación, una postura coincidente con la visión economicista y con la tendencia a la privatización. No coincidía, en cambio, con la necesidad de reforzar la educación pública.
- Finalmente, los otros actores que no se sintieron identificados con las reformas fueron los alumnos, quienes se opusieron al debilitamiento de la educación pública, a la segregación y a la dinámica de producción de tensiones en que se transformó el sistema educativo.

NA - ¿Esas reformas tuvieron algún efecto positivo? ¿Cuáles?

JC - Sí, hay varios efectos positivos en las reformas. El más notable es el aumento del presupuesto para educación. Esto ha ocurrido en todos los países. En algunos, incluso, como en Chile, se ha quintuplicado. Pero una cosa es el aumento de recursos, otra es su aplicación. Estos mayores recursos han sido utilizados no solo para el aumento salarial de los docentes y para la creación de infraestructura -se han construido miles de escuelas básicas y secundarias, se han distribuido miles de millones de libros gratuitamente, así como otros componentes: alimento, equipamientos computacionales-, sino que también se han utilizado para ponerse al día con los contenidos curriculares.

Desde otras dimensiones, la educación se encuentra revalorizada socialmente por considerársela un mecanismo de movilidad social. Lamentablemente, ese concepto no ayudó a mejorar los puntajes de los sistemas de evaluación.

NA - ¿Y cuáles fueron los efectos negativos?

JC - Hay muchos efectos negativos,



se transformando o sistema educativo.

NA - Existiram efeitos positivos dessas reformas? Em caso afirmativo, quais seriam esses efeitos?

JC - De fato, existiram. Há vários efeitos positivos nas reformas. O efeito de maior destaque é o aumento no orçamento para educação. Isso ocorreu em todos os países. Em alguns, inclusive, como no Chile, foi quintuplicado. Mas uma coisa é o aumento de recursos e outra a sua aplicação. O aumento de recursos foi utilizado não só para o aumento salarial dos docentes e para a criação de infraestrutura - foram construídas milhares de escolas para o ensino fundamental e médio; e distribuídos bilhões de livros de forma gratuita, assim como outros componentes: alimento, computadores-, mas também foi utilizado para ficar à par com os conteúdos curriculares atuais.

De outras dimensões, a educação é revalorizada socialmente, pois é considerada um mecanismo de mobilidade social. Infelizmente, esse conceito não ajudou a melhorar os resultados dos sistemas de avaliação.

NA - E quais os efeitos negativos?

JC - Há muitos efeitos negativos, tais como o esquecimento dos docentes e sua conseqüente desmoralização; o desinteresse dos alunos; a crescente defasagem entre demandas da sociedade e o que oferece o sistema; as carências na formação inicial dos professores; a qualidade da educação estancada; a segregação social reforçada, e muitos outros. No entanto, quero destacar um efeito negativo profundo que não vai ser fácil reverter e que tem conseqüências graves para a sociedade. As reformas implantadas levaram a que se perdessem de vista as finalidades da sociedade. Isto é, as finalidades que se encontram consagradas na tradição educativa e nas constituições nacionais. As finalidades que movem as pessoas a entrar na carreira docente. Se pudéssemos sintetizar as finalidades da educação numa só, poderíamos dizer que o único objetivo e a única finalidade da educação é que as pessoas possam se tornar seres pessoal e socialmente competentes, benevolentes e amorosos. Desses valores se derivam a felicidade e as competências de respeito aos direitos e liberdades, à convivência e à justiça. A evolução harmônica da sociedade dependerá da capacidade do sistema de assumir essa capacidade transformadora. Essa finalidade tem suas raízes na filosofia, na sociologia, na pedagogia, na psicologia. Não na economia. Essa tem outras lógicas.

Mas as reformas foram desenhadas a partir da teoria e dos conceitos da economia. Se observarmos a lista de medidas da reforma, por exemplo, a descentralização, a qualidade, a gestão, a avaliação, os incentivos, a liderança, a produtividade na sala de aula, os resultados, o desenvolvimento do capital humano, iremos perceber que todas elas se encontram ba-



Foto Antônio Cruz

A educação é revalorizada socialmente, pois é considerada um mecanismo de mobilidade social. Infelizmente, esse conceito não ajudou a melhorar os resultados dos sistemas de avaliação.

tales como el olvido a los docentes y su consecuente desmoralización; el desinterés de los alumnos; el creciente desfase entre demandas de la sociedad y lo que ofrece el sistema; las carencias en la formación inicial de los profesores; la calidad de la educación estancada; la segregación social reforzada, y muchos otros. Sin embargo, quiero destacar un efecto negativo profundo que no va a ser fácil revertir y que tiene consecuencias graves para la sociedad. Las reformas implantadas llevaron a que se perdieran de vista las finalidades de la educación. Es decir, las finalidades que se encuentran consagradas en la tradición educativa y en las constituciones nacionales. Las finalidades que mueven a las personas a entrar a la carrera de educación. Si pudiéramos sintetizar las finalidades de la educación en una sola, podríamos decir que el único objetivo y finalidad de la educación es que las personas puedan transformarse en seres personal y socialmente competentes, benevolentes y amorosos. De estos valores se derivan la felicidad y las competencias de respeto a los derechos y libertades, la convivencia y la justicia. La evolución armónica de la sociedad dependerá de la capacidad del sistema de asumir esta capacidad transformadora. Esta finalidad tiene sus raíces en la filosofía, en la sociología, en la pedagogía, en la psicología. No en la economía. Esta tiene otras lógicas.

Lo implícito en las reformas ha sido la creación de un* homo economicus*. Lo explicito ha sido que el sujeto ontológico de la educación no ha sido el desarrollo de la ciudadanía o la formación de un ser integral, sino la creación del capital humano.

Pero las reformas fueron diseñadas a partir de la teoría y de los conceptos de la economía. Si observamos el listado de medidas de la reforma, por ejemplo, la descentralización, la calidad, la gestión, la evaluación, los incentivos, el liderazgo, la productividad en el aula, los resultados, el desarrollo del capital humano, observamos que todos ellos están basados en la teoría y en los conceptos de la economía. Por una parte, sus objetivos buscan adecuar la educación a las leyes de la economía (por ejemplo, a la globalización, a la competitividad, al rendimiento, al mercado de trabajo, a la productividad). Por otra parte, las políticas se focalizan en una gestión orientada a lograr el control del sistema, pero no a fomentar su desarrollo. Podemos notar que las reformas se orientaron activamente a desarrollar las capacidades de control del sistema central mediante normas, objetivos, mediciones, evaluaciones y sanciones e incentivos. Los ajustes sucesivos a la reforma han sido un intento de aumentar este control central sobre el sistema, fundamentalmente mediante más mediciones y evaluaciones de diversa índole. La presión sobre docentes y alumnos no acarretó en mejores resultados, tal como las reformas se habían propuesto. La preocupación principal de la escuela se redujo a mantener bajo control a los profesores, y la de estos, a controlar a los alumnos. Los esfuerzos de control se tradujeron en mayor tensión y en impulsos depresivos. Esto lo puede avalar cualquier docente

Lo implícito en las reformas ha sido la creación de un *homo economicus*. Lo explicito ha sido que el sujeto ontológico de la educación no ha sido el desarrollo de la ciudadanía o la formación de un ser integral, sino la creación del capital humano. Un ser humano visto solo desde la dimensión del recurso productivo. Es decir, un ser racionalista, auto referido, guiado por la imágenes narcisas que le devuelve la sociedad actual, y llevado a ganar la mayor cantidad de dinero posible, independiente de cualquier consideración ética, social o ambiental. Las aspiraciones de crear sociedades más justas, formando personas integrales, se ha dejado de lado. Creo que esto es muy grave y es necesario realizar un cambio rápidamente.

NA - Actualmentre en América Latina se están llevando a cabo nuevas reformas. ¿Cuáles serían sus principales motivaciones?

Yo no diría que hay nuevas reformas educativas. Al menos no de la envergadura de las de los años 90. Las acciones nuevas son de cuatro órdenes. En primer lugar, hay debates legales (Argentina, Chile) en torno a la gestación de leyes relativas a la educación, tanto las especificas como aquellas relativas a los sistemas de financiamiento, duración de la escolaridad obligatoria, y leyes generales de educación. Salvo en el caso de las leyes generales de educa-

seadas na teoria e nos conceitos da economia. Por uma parte, seus objetivos buscam adequar a educação às leis da economia (por exemplo, à globalização, à competitividade, ao rendimento, ao mercado de trabalho, à produtividade). Por outra parte, as políticas estão focadas em uma gestão orientada a atingir o controle do sistema, mas não a fomentar seu desenvolvimento. É possível perceber que as políticas foram orientadas ativamente a desenvolver as capacidades de controle do sistema central mediante normas, objetivos, medições, avaliações e sanções e incentivos. Os ajustes sucessivos à reforma foram uma tentativa de aumentar esse controle central sobre o sistema, fundamentalmente mediante mais medições e avaliações de diversa índole. A pressão sobre docentes e alunos não se traduziu em melhores resultados, tal o objetivo que as reformas tinham se proposto. A preocupação principal da escola ficou reduzida a manter sob controle os professores, e a preocupação deles, a controlar os alunos. O esforços de controle resultaram em maior tensão e em impulsos depressivos. Isso pode ser ratificado por qualquer professor.

Deu-se lugar à criação de um *homo economicus* implícito nas reformas. No nível explícito, o sujeito ontológico da educação não foi o desenvolvimento da cidadania ou a formação de um ser integral, mas a criação do capital humano. Um ser humano visto unicamente desde a dimensão do recurso produtivo. Isto é, um ser racionalista, auto-referido, guiado pelas imagens narcisistas que projeta a sociedade atual, e levado a receber a maior quantidade de dinheiro possível, independente de qualquer consideração ética, social ou ambiental. As aspirações de criar sociedades mais justas, formando pessoas integrais, foram abandonadas. Isso é muito grave e é necessário que sejam realizadas mudanças o quanto antes.

Deu-se lugar à criação de um* homo economicus *implícito nas reformas. No nível explícito, o sujeito ontológico da educação não foi o desenvolvimento da cidadania ou a formação de um ser integral, mas a criação do capital humano.

NA - Atualmente, novas reformas estão em curso na América Latina. Quais as principais motivações dessas atuais reformas?

JC - Eu não diria que há novas reformas educativas. Ao menos não com a envergadura dos anos 90. As ações novas são de quatro ordens. Em primeiro lugar, há debates legais (Ar-



Foto João Ripper

ción, en todas las otras se tiende al perfeccionamiento del sistema. En segundo lugar, se trata de acciones de ajuste que tienden a encontrar medios para ir resolviendo los problemas que se plantearon en la ejecución de las reformas diseñadas en los años 90. En tercer lugar, acciones masivas para resolver problemas no contemplados en las reformas, como es el tema de la alfabetización (Venezuela). En cuarto lugar, innovaciones de diversa índole. Cabe subrayar aquellas relativas a la introducción de medios tecnológicos en la educación, como las aulas tecnológicas (México), el uso de la televisión (Cuba) o la introducción de computadoras en las escuelas, en todos los países.

NA - ¿Cuáles son los límites para la implantación de esas nuevas reformas? ¿Y cuáles sus posibilidades?

JC - Como acabo de mencionar, ante el fracaso de las reformas educativas, la principal preocupación de las iniciativas actuales no ha sido - como cabría de esperarse - la de modificar la orientación de las reformas para ponerlas en sintonía con las demandas sociales. Por el contrario, la principal orientación ha sido la de perfeccionar y profundizar las orientaciones originales de implementación de las reformas, generando más regulaciones y más evaluaciones. Esto es algo difícil de revertir, puesto que las personas que toman decisiones en relación a la educación, salvo raras excepciones, vienen de un mundo ajeno al de la educación y por eso mismo adoptan el paradigma económico.

Ante el fracaso de las reformas educativas, la principal preocupación de las iniciativas actuales no ha sido - como cabría de esperarse - la de modificar la orientación de las reformas para ponerlas en sintonía con las demandas sociales.

NA - ¿Las actuales propuestas para reformar los sistemas educativos se encuentran marcadas, en los diferentes países latinoamericanos que les dieron origen, por los mismos principios?

JC - Las acciones actuales, en tanto medidas que visan perfeccionar y profundizar las orientaciones de las reformas de los 90, tienen los mismos límites que estas. Son de orden teórico, de orientación, diseño, gestión y de participación.

¿Cuáles son los principales desafíos que deben enfrentar hoy los diferentes países latinoamericanos para poder construir una educación de calidad?

Los principales desafíos, que son de conocimiento de todos, son los de mejorar la calidad y reducir la desigualdad. Yo comparto esto y lo considero un objetivo importante. Pero las cosas en educación tienen un alto grado de complejidad, y no basta con tener un objetivo consensuado para que ello ocurra. Así que,



el verdadero desafío es saber cómo desafiar. Es decir, tener claridad acerca de cuáles son los cambios que se deben llevar a cabo.

Lo que vemos, lo vemos desde el lugar en que estamos situados y teniendo en cuenta la manera como estamos situados. Las políticas que se han diseñado reflejan la visión de personas que están "arriba" en

gentina, Chile) em torno da gestação de leis relativas à educação - tanto as específicas quanto aquelas relativas aos sistemas de financiamento -, da duração da escolaridade obrigatória, e leis gerais de educação. Salvo no caso de leis gerais de educação, em todos os outros existe uma tendência ao aperfeiçoamento do sistema. Em

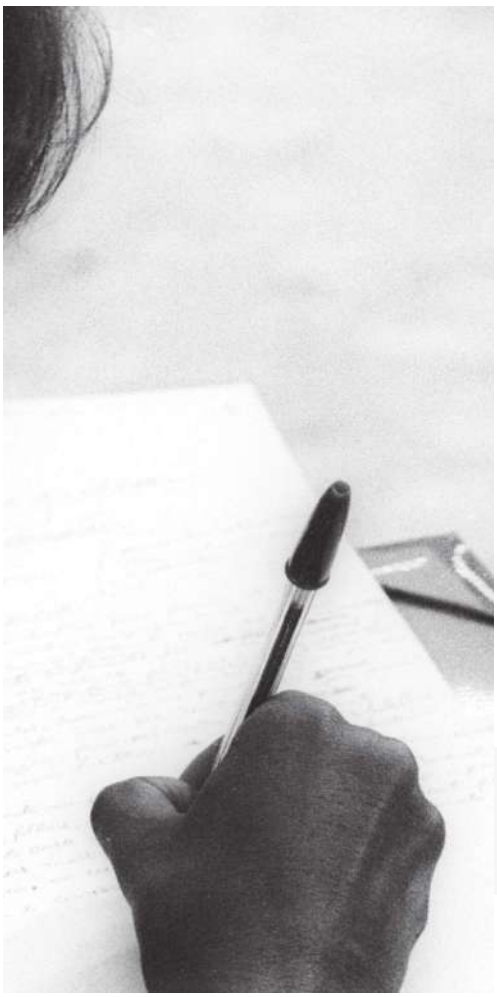


Foto João Ripper

segundo lugar, trata-se de ações de ajuste, cuja tendência é encontrar meios para resolver os problemas que foram expostos na execução das reformas desenhadas nos anos 90. Em terceiro lugar, ações massivas para resolver problemas não contemplados nas reformas, como o tema da alfabetização (Venezuela). Em quarto lugar, inovações de diferentes enfoques. Cabe destacar aquelas relativas à introdução de meios tecnológicos na educação, como as aulas tecnológicas (México), o uso da televisão (Cuba) ou a introdução de computadores nas escolas, em todos os países.

NA - Quais os limites e possibilidades de implantação dessas reformas atuais?

JC - Tal como acabei de mencionar, diante do fracasso das reformas educativas, a principal preocupação das iniciativas atuais não foi - como seria de se esperar - a de modificar a orientação das reformas para pô-las em sintonia com as demandas sociais. Pelo contrário, a principal orientação foi a de aperfeiçoar e aprofundar as orientações originais de implementação das reformas, gerando mais regulações e mais avaliações. Isto é algo difícil de ser revertido, já que as pessoas que tomam decisões relacionadas à educação, salvo raras exceções, vêm de um mundo alheio ao da educação e, por isso mesmo adotam o paradigma econômico.

Diante do fracasso das reformas educativas, a principal preocupação das iniciativas atuais não foi - como seria de se esperar - a de modificar a orientação das reformas para pô-las em sintonia com as demandas sociais.

NA - Essas propostas de reforma dos sistemas educativos que estão acontecendo hoje são marcadas pelos mesmos princípios nos diferentes países latino-americanos que as estão propondo?

JC - As ações atuais, mesmo as medidas que visam aperfeiçoar e aprofundar as orientações das reformas dos 90, têm os mesmos limites que aquelas. São de ordem teórica, de orientação, desenho, gestão e de participação.

NA - Quais os principais desafios enfrentados hoje pelos diferentes países latino-americanos para a construção de uma educação de qualidade?

JC - Os principais desafios, que são de conhecimento de todos, são melhorar a qualidade e reduzir a desigualdade. Eu concordo com isso e considero que sejam objetivos importantes. Porém, as coisas na educação adquirem um alto grau de complexidade, o que faz com que não seja suficiente ter um objetivo de amplo consenso para que possa ser atingido.

Assim, o verdadeiro desafio é saber como desafiar. Isto é, ter clareza a respeito de quais sãos as mudanças que precisam ser levadas à prática. Aquilo que vemos, é visto a partir do lugar em que estamos situados e considerando

el sistema, por lo tanto, su diseño (normativo) es de "arriba hacia abajo". El contenido de las políticas, como dijimos anteriormente, es estructural conductual, por lo tanto, lo que se diseña sigue el principio de presiones desde las estructuras, o de "afuera hacia adentro". Por ello, para ver con claridad es necesario que sepamos en dónde estamos situados. Si uno está "abajo", a saber, en donde ocurre el acto de aprendizaje, al mundo lo ve distinto a como lo ve quien está "arriba", por ejemplo, en una oficina en el Ministerio o en la Universidad. Por lo tanto, lo que hay que hacer es realizar un gran doble giro: diseñar un sistema que vaya desde "abajo hacia arriba", y otro que vaya desde "adentro hacia afuera".

El centro de todo esto es la relación profesor-alumno. A partir de esta visión, se desprenden algunos principios orientadores, como los siguientes: i) La finalidad de la educación debería dejar de estar focalizada solamente en la idea de crear capital humano, y abrirse a otra finalidad: que las personas sean mejores, y como consecuencia, la sociedad. ii) Poner la educación al servicio de los niños y no a los niños al servicio de la autoridad. iii) Trabajar con los docentes y no contra ellos. iv) Considerar que son los procesos de interacción -y no las estructuras- los que modulan las formas de la convivencia que las personas desarrollan consigo mismas y con los otros.

Las sociedades latinoamericanas envueltas en la globalización, están cambiando rápidamente, con lo cual sus demandas también cambian. Hay nuevos temas emergentes más allá de la visión del capital humano.

Si tomamos esta orientación, emergerán muchos desafíos en términos de teoría organizacional, teorías de aprendizajes, participación social, culturales, sociológicos, filosóficos y prácticos, de pedagogías, de modos de aprender y de organizar el aprendizaje. La lista es muy larga. Pero para sintetizar, yo diría que hay dos desafíos principales.

El primero es el de ampliar la visión cognitivista de la educación actual, hacia una educación que abarque más dimensiones de lo humano, en particular lo emocional, pero también lo corporal, para que sea acorde con la finalidad de formar seres más integrados. Este es un cambio ontológico del sujeto de la educación, el que hasta ahora era un sujeto racionalista. Esto es lo principal. Después vendrán otras finalidades tales como el pensamiento independiente, crítico y creativo; la percepción sensible y la apertura al cambio; el conocimiento de las corrientes científicas, tecnológicas y culturales en la cual estamos insertos; un *corpus* de conocimientos actualizados acerca de la naturaleza, nuestra sociedad, historia y geografía;



identidad personal y social, y competencias de compromiso ciudadano con la democracia.

El segundo desafío es la conectividad. Es decir, que haya una mejor conectividad entre el sistema educativo y la sociedad. Las sociedades latinoamericanas envueltas en la globalización, están cambiando rápidamente, con lo cual sus demandas también cambian. Hay nuevos temas emergentes más allá de la visión del capital humano. Están, por ejemplo, los temas sociales relacionados a competencias sociales, además de temas como la droga, la violencia, el estrés, la corrupción. Están también los temas ligados a la formación humana, es decir, la búsqueda de que, al final de su formación, las personas puedan tener alguna idea de quiénes son, y puedan volverse personas más integradas, equilibradas, con espíritu ciudadano, con más respeto, con menos agresividad. Estas demandas no son las tradicionales demandas cognitivas, sino que son demandas nuevas, de desarrollo emocional. NA

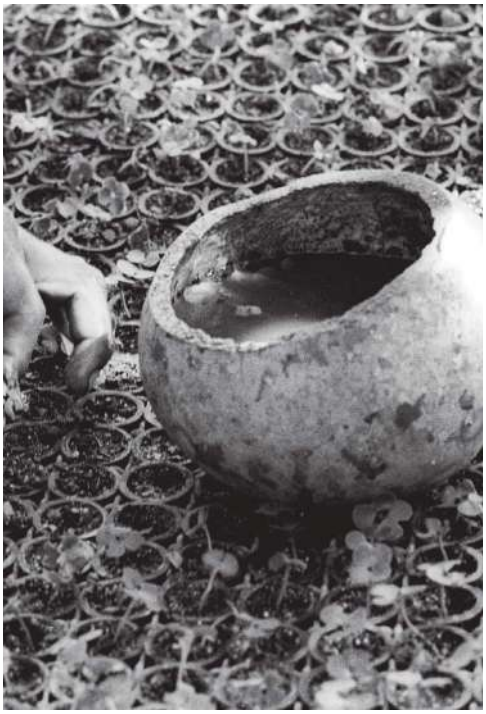


Foto João Ripper

a maneira como estamos situados. As políticas desenhadas refletem a visão de pessoas que estão "acima" no sistema, portanto, seu desenho (normativo) é de "cima para baixo". O conteúdo das políticas, como disse anteriormente, é estrutural, de conduta, portanto, o que é desenhado segue o princípio de pressões a partir das estruturas, ou de "fora para dentro". Por isso, para ver com clareza é necessário que saibamos onde é que estamos situados. Se estivermos "abaixo", a saber, onde acontece o ato da aprendizagem, veremos o mundo de um modo diferente como o vê quem está "acima", por exemplo, em um escritório no Ministério ou na Universidade. Portanto, é necessário realizar um giro duplo e de magnitude: desenhar um sistema que vá de "baixo para acima", e outro que vá de "dentro para fora".

O centro de tudo isso é a relação professor-aluno. A partir dessa visão, depreendem-se alguns princípios orientadores, tais como: i) A finalidade da educação deveria deixar de estar focada unicamente na idéia de criar capital humano, e se abrir a uma outra finalidade: que as pessoas sejam melhores e, em conseqüência, também as sociedades. ii) Que a educação esteja ao serviço das crianças, e não que as crianças estejam a serviço da autoridade. iii) Trabalhar com os docentes e não contra eles. iv) Considerar que são os processos de interação - e não as estruturas - os que modulam as formas da convivência que as pessoas desenvolvem com elas próprias e com os outros.

Se considerarmos essas orientações, muitos desafios surgirão em termos de teoria organizacional, teorias de aprendizagens, participação social, culturais, sociológicos, filosóficos e práticos, de pedagogias, de modos de aprender e de organizar a aprendizagem. A lista é muito extensa. Mas para sintetizar, eu diria que existem dois principais desafios.

O primeiro é ampliar a visão cognitivista da educação atual, para uma educação que abranja mais dimensões do humano, em particular, o emocional, mas também o corporal, para que vá de acordo com a finalidade de formar seres mais integrados. Essa é uma mudança ontológica do sujeito da educação, sujeito que até hoje era sujeito racionalista. Isto é o principal. Depois virão outras finalidades, tais como o pensamento independente, crítico e criativo; a percepção sensível e a abertura à mudança; o conhecimento das correntes científicas, tecnológicas e culturais em que estamos inseridos; um *corpus* de conhecimentos atualizados a respeito da natureza, nossa sociedade, história e geografia; identidade pessoal e social, bem como competências de compromisso cidadão com a democracia.

As sociedades latino-americanas inseridas na globalização estão mudando rapidamente, e, com elas, também as suas demandas. Existem novos temas emergentes para além da visão do capital humano.

O segundo desafio é a articulação. Isto é, que exista um melhor engajamento entre o sistema educativo e a sociedade. As sociedades latino-americanas inseridas na globalização estão mudando rapidamente, e, com elas, também as suas demandas. Existem novos temas emergentes para além da visão do capital humano. Há, por exemplo, os temas sociais relacionados com competências sociais, além de temas como a droga, a violência, o estresse, a corrupção. Há também os temas ligados à formação humana, isto é, ligados à procura para se tornar pessoas mais integradas, equilibradas, com espírito cidadão, com mais respeito, com menos agressividade. Essas demandas não são as tradicionais demandas cognitivas, mas são demandas novas, de desenvolvimento emocional.

construindo caminos

construyendo caminhos



Foto Antonio Cruz

Diferentes abordagens e reflexões sobre o tema Educação têm ocupado os espaços da Revista Novamerica, sempre com o objetivo de oferecer subsídios para a construção de novos caminhos que possam ser trilhados pelos diferentes povos latino-americanos.
Nessa edição, o tema das reformas educativas está em destaque e, especialmente na sessão Abrindo Caminhos, você vai encontrar relatos de diferentes eventos e experiências, cujos objetivos, dinâmicas e respostas vêm contribuindo, seja para abrir novos caminhos, seja para consolidá-los, sempre na perspectiva da conquista, via educação, de um mundo melhor. São reflexões sobre o Fórum Mundial de Educação e o Congresso Nacional de Educação Básica, eventos realizados no primeiro semestre de 2008 no Brasil, bem como sobre o Movimento Fé e Alegria de Educação Popular e Promoção Social, em marcha no Peru, e o anteprojeto da Lei de Educação do Uruguai que nos convidam a entrar nessas discussões.



Diferentes abordajes y debates sobre Educación han ocupado los espacios de la Revista Nuevamerica, y siempre con el objetivo de ofrecer subsidios para la construcción de nuevos caminos que puedan ser trazados por los diferentes pueblos latinoamericanos. En esta edición, se destaca el tema de las reformas educativas, especialmente en la sesión Construyendo Caminos. En esta sesión el lector encontrará relatos sobre diferentes eventos y experiencias, cuyos objetivos, dinámicas y respuestas han estado contribuyendo, tanto para abrir nuevos caminos, como para consolidarlos, y siempre dentro de la perspectiva de conquistar un mundo mejor por medio de la educación. Son reflexiones sobre el Foro Mundial de Educación y sobre el Congreso Nacional de Educación Básica, llevados a cabo en el primer semestre de 2008, en Brasil, y también sobre el Movimiento Fe y Alegría de Educación Popular y Promoción Social, en marcha en Perú, y sobre el anteproyecto de la Ley de Educación de Uruguay. Todas reflexiones que nos invitan a participar de estas discusiones.

Nova118C.indd 21 30.07.08 15:17:10

Fórum Mundial de Educação:

educação cidadã em cidades educadoras

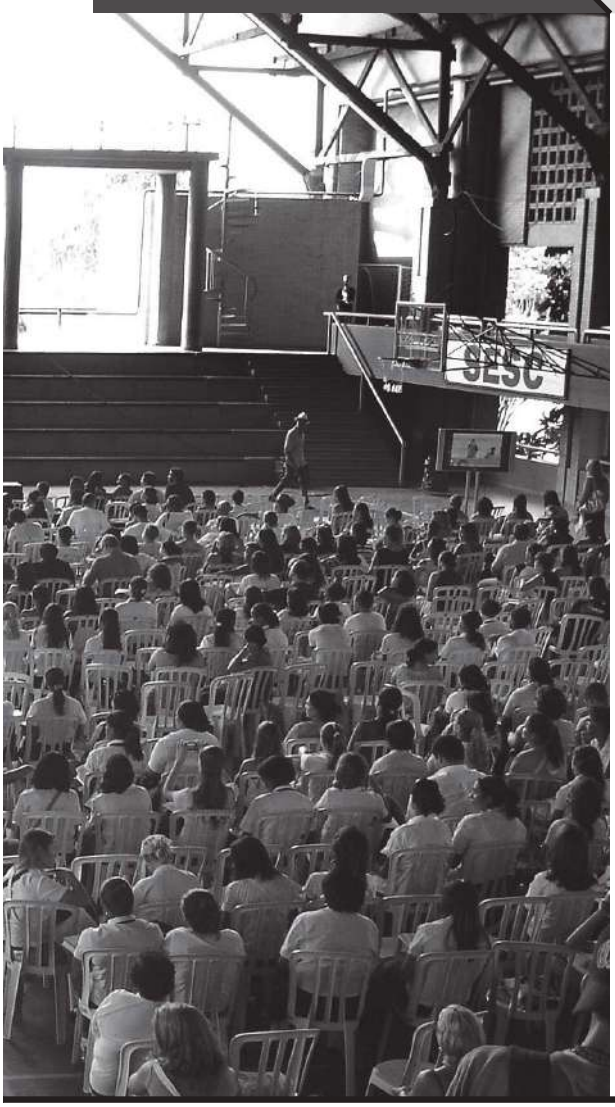


Foto Alexandre Firmino

construindo caminhos construyendo caminos

La primera edición del Forum Mundial de Educación, que hoy tiene ya siete años de existencia, ocurrió en 2001 en Porto Alegre, Brasil, teniendo como una de sus principales marcas la defensa de una educación integral e intersectorial. Entendido como un espacio auto organizado de construcción democrática de alternativas educacionales para los que creen que "otro mundo es posible", se ha constituido en un importante *locus* de formación colectiva y de intercambio de experiencias entre educadores/as de diferentes orígenes. La edición de 2008, realizada por segunda vez en la ciudad de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense (RJ), giró alrededor del tema de la Educación Ciudadana para una Ciudad Educadora.

Cinthia Monteiro de Araújo
Equipe Novamerica e doutoranda em Educação na PUC-Rio
Rio de Janeiro - Brasil
cinthiaraujo@hotmail.com



Pela segunda vez a cidade de Nova Iguaçu, localizada na Baixada Fluminense, foi escolhida para sediar o Fórum Mundial de Educação (FME). A primeira edição do FME na Baixada, realizada em 2006, objetivou superar a marca da violência que é freqüentemente vinculada à região. E nesse sentido, a escolha de Nova Iguaçu nesta época foi feita em função de uma chacina ocorrida em março de 2005 que vitimou 29 pessoas. Para o prefeito Lindberg Farias, apesar de a cidade viver atualmente um novo momento, a realização do fórum também serve para reforçar a auto-estima dos moradores de Nova Iguaçu e da Baixada Fluminense.

O FME é concebido no mesmo espírito do Fórum Social Mundial (FSM), tendo como principal característica o pluralismo. Entendido como um espaço auto-organizado de construção democrática de alternativas educacionais, o único critério limitador à participação no evento é a exigência de fidelidade ao princípio de oposição ao domínio do mundo pelo capital. "Dele não participam os que não sonham como um outro mundo possível", afirma Moacir Gadotti, membro do Conselho Internacional do FME.

"O Fórum Mundial de Educação, na mesma perspectiva do Fórum Social Mundial, busca, de forma pluralista, construir alternativas ao projeto neoliberal. Nesse processo, não podemos prescindir da contribuição de todas as tendências e vertentes progressistas do campo

Nova118C.indd 23 30.07.08 15:17:12

educacional, praticando intensamente o diálogo/conflito, a escuta atenta e a denúncia/anúncio, bases de uma nova cultura política de entendimento radicalmente democrático."

Apesar da estreita relação com o FSM, o Fórum Mundial de Educação conquistou seu próprio espaço ao longo de seus sete anos de existência – a primeira edição foi em 2001 em Porto Alegre –, tendo com umas das suas principais marcas a defesa de uma educação integral e intersetorial. A idéia de integralidade está apoiada na certeza de que a educação deve desenvolver todas as potencialidades humanas. Já o princípio de intersetorialidade aposta na necessidade de articulação, no nível das políticas públicas, de vários setores do Estado (secretarias, departamentos, ministérios), num processo que busca integrar saberes e experiências de ação e planejamento na direção de uma educação integral.

O EVENTO 2008 EM MOVIMENTO

A edição de 2008 de FME, realizada entre os dias 27 a 30 de março e organizada por um comitê internacional que engloba diversas entidades, contou com a participação das prefeituras de 12 municípios da Baixada Fluminense – além de Nova Iguaçu – e, mais uma vez, trouxe para a discussão o tema da Educação Cidadã para uma Cidade Educadora. A programação privilegiou os seguintes eixos temáticos:

1. *Educação, cultura e diversidade;*
2. *Ética e cidadania em tempos de exclusão;*
3. *Estado e Sociedade na construção de políticas públicas.*

O evento teve início com uma marcha que contou com a participação de cerca de 5 mil pessoas, dentre autoridades locais, educadores/as, estudantes, representantes de movimentos da sociedade civil. Também estavam presentes na marcha 20 índios das tribos Tucano, no Amazonas, Pataxó e Han Han Hãen, no Sul da Bahia, Guarani, no Espírito Santo, e Funiô, em Pernambuco.

Na programação estavam previstas duas grandes conferências. A primeira, que teve lugar no dia 27 de março, apresentou o tema Educação, Cidadania e Políticas públicas na construção da cidade educadora, cuja mesa foi formada por especialistas do Chile, Portugal, Brasil e Alemanha. A segunda, realizada em 29 de março, teve como título A infância e a juventude na perspectiva da educação cidadã, e foi composta por educadores/as da Espanha, Escócia, Colômbia e Argentina.

Além disso, o FME apresentou 198 atividades autogestionadas, como relatos de experiências, oficinas pedagógicas, apresentação de projetos sociais, apresentação de pesquisas acadêmicas, dentre outras, propostas por diferentes entidades. O programa também contemplava diferentes atividades culturais e a modalidade de expo-



Foto Alexandre Firmino

Nova118C.indd 24 30.07.08 15:17:14



Foto Alexandre Firmino

sição de pôsteres. Esse último formato de apresentação de atividades contou com 504 trabalhos inscritos, dentre os quais observou-se especial concentração no tema da diversidade cultural (196 trabalhos inscritos no tema do eixo 1; 50 trabalhos para o eixo 2; e 60 trabalhos para o eixo 3).

Outros temas fortemente presentes no fórum foram violência e juventude, onde se destacaram as discussões sobre a influência dos grandes meios de comunicação no reforço do preconceito que liga cultura juvenil à violência, especialmente entre as camadas populares. Nesse sentido, a mesa de discussão intitulada Pistola e lápis na mão: experiências de educação e violência, que contou com expressiva presença de educadores/as, dedicou-se a debater estratégias para oferecer novas metodologias educacionais em lugares em que as situações de violência assumem centralidade nas representações sociais.

A idéia força que defende a integralidade e a intersetorialidade da educação inspirou a realização de uma atividade que apresentou experiências de cidades que já estão aplicando estes princípios em políticas públicas. A mesa Caminhos para a Educação Integral contou com apresentou experiências de cidades que já estão aplicando este recurso e com a participação de Moacir Gadotti, que também atua no Instituto Paulo Freire. "A integralidade não pode ser vista como um projeto especial. Tem que ser uma política pública", disse ele, acrescentando que no Brasil é difícil os projetos se manterem, como foi o caso dos Cieps de Darcy Ribeiro. Baseado nas experiências apresentadas por cidades como Nova Iguaçu, Belo Horizonte, Osasco, Recife e Sorocaba, Gadotti defendeu a educação integral como uma das principais alternativas para a melhoria do ensino no país e apontou três eixos para a integralidade dar certo: conhecimento simbólico, aprender a conviver e conhecimento técnico. Segundo ele, o país sofre hoje com a falta de profissionais que reúnam estas qualidades.

"O Fórum Mundial de Educação, na mesma perspectiva do Fórum Social Mundial, busca, de forma pluralista, construir alternativas ao projeto neoliberal. Nesse processo, não podemos prescindir da contribuição de todas as tendências e vertentes progressistas do campo educacional."

Nova118C.indd 25 30.07.08 15:17:16

CONSTRUINDO CIDADES EDUCADORAS

Este tema – a integralidade e a intersetorialidade na educação – está diretamente articulado ao eixo organizador do fórum, ou seja, a proposta de constituição de cidades educadoras.

Este tema – a integralidade e a intersetorialidade na educação – está diretamente articulado ao eixo organizador do fórum, ou seja, a proposta de constituição de cidades educadoras. Para Gadotti, "educação para ser cidadã precisa de uma cidade verdadeiramente educadora e educada". O conceito de Cidade Educadora foi originado em 1990 em Barcelona, num congresso que propôs princípios básicos para estabelecer seu perfil educativo e seus objetivos. Essa idéia parte da defesa da educação como direito fundamental de todas as pessoas e da utilização do espaço urbano como instrumento de ensino, tendo como uns de seus componentes o acesso de todos os moradores aos meios de formação e desenvolvimento pessoal, a educação para a diversidade e para a saúde.

No total, cerca de 340 cidades de 35 países fazem parte da rede organizada pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice). No Brasil, participam: Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Cuiabá, Dourados, Gravataí, Jequié, Piracicaba, Porto Alegre, Santo André, São Carlos, São Paulo, Sorocaba. As cidades brasileiras filiadas à rede têm desenvolvido projetos que buscam a ampliação do fazer educativo para além das questões curriculares, visando a integração ao contexto local, a garantia à expressão e inclusão de diferentes grupos, a melhoria das condições estruturais das escolas e dos espaços públicos. São muitos os projetos desenvolvidos que parecem proporcionar vivências coletivas e participação ativa de diversos atores, condições essenciais à construção de uma cidade educadora.

Nesta linha, a cidade de Nova Iguaçu vem desenvolvendo uma proposta educacional batizada de Bairro Escola, que procura repensar os currículos revendo a organização do tempo e do espaço escolar na perspectiva da integralidade e da intersetorialidade. O programa já se tornou referência no MEC e modelo para três cidades brasileiras – Belo Horizonte, Campinas e Sorocaba. Tem sido elogiado por diversas entidades ligadas à educação, incluindo o Unicef, e recebeu quatro prêmios em 2007, entre eles o de Tecnologia Social, da Fundação Banco



Foto Alexandre Firmino

Nova118C.indd 26 30.07.08 15:17:18

do Brasil, pela iniciativa de integrar alunos, professores, funcionários, comunidade e também uma rede de parceiros nos bairros onde funciona.

Através do Bairro Escola, clubes, associações de moradores, igrejas, empresários, donas-de-casa ou qualquer outra instituição ou indivíduo podem se tornar parceiros da prefeitura cedendo espaços para as atividades extracurriculares dos alunos realizadas no horário em que não estão na escola. Atualmente o programa, que foi implementado há dois anos, está em 35% da rede municipal, e a prefeitura tem a expectativa de estender o horário integral a todos os alunos das 102 unidades educacionais de Nova Iguaçu.



Foto Alexandre Firmino

No entanto, apesar de tantas vozes favoráveis, há críticas ao projeto Bairro Escola e ao próprio fórum. Setores da sociedade civil organizada da Baixada Fluminense acusam o programa de uma pretensa idéia de escola de tempo integral, já que a maior parte das atividades realizadas fora da escola não estão articuladas com as atividades intra-escolares. Além disso, também apontam a não identificação de melhorias na proficiência dos alunos/as que participam das ações do Bairro Escola. Quanto ao FME, estes mesmos setores apontam para a existência de uma construção artificial, já que a marca desse evento seria a exclusão dos/as professores/as das escolas das redes públicas dos municípios da Baixada Fluminense como verdadeiros sujeitos dos processos por desencadeados pelo Fórum. Dessa forma, o FME estaria sendo capitaneado por especialistas e pesquisadores vindo de outras regiões com a função de discutir projetos educacionais para a Baixada, que por essa razão, estariam tão vazios de sentido para os educadores locais.

Certamente que estas críticas nos fazem pensar sobre a validade das políticas públicas e dos processos sociais que não consideram, ou consideram muito pouco, a participação de educadores/as e estudantes como atores capazes de identificar suas reais necessidades e seus verdadeiros anseios. Porém, me parece arriscado, diante disso, desvalorizar a iniciativa do Fórum Mundial de Educação, especialmente de sua realização num município da Baixada Fluminense.

Se a presença de professores/as das redes públicas da região foi discreta na apresentação das atividades autogestionadas, isso pode ser justificado, em parte, pelas exigências que esse tipo de atividade traz, como, por exemplo, a responsabilidade por todo o custo envolvido na sua realização. Por outro lado, não se pode dizer o mesmo no que se refere à participação na apresentação de pôsteres – atividade essa que supera significativamente a realização das atividades autogestionadas no número de inscrições. Nessa modalidade foi possível verificar considerável presença de professores/as das redes públicas da Baixada, bem como estudantes universitários que, provavelmente, estejam se preparando para integrá-las no futuro. Além disso, qualquer pessoa que circulasse pelos corredores dos espaços onde se realizavam as atividades poderia notar entre o público participante a importante presença desse mesmo grupo.

De forma geral, me parece correto afirmar que o Fórum Mundial de Educação tem se configurado como um importante espaço de formação coletiva e de troca de experiências entre educadores/as de diferentes origens. Ainda que pareça desigual o acesso aos espaços de divulgação e manifestação dentro do fórum, não tenho receio em identificar aí uma correlação de forças inerente a qualquer espaço político e arrisco-me em defender a necessidade constante de luta pela ocupação desses espaços no lugar da simples negação deles.

Nova118C.indd 27 30.07.08 15:17:20

Fe y Alegría: apuesta por una educación pública de calidad

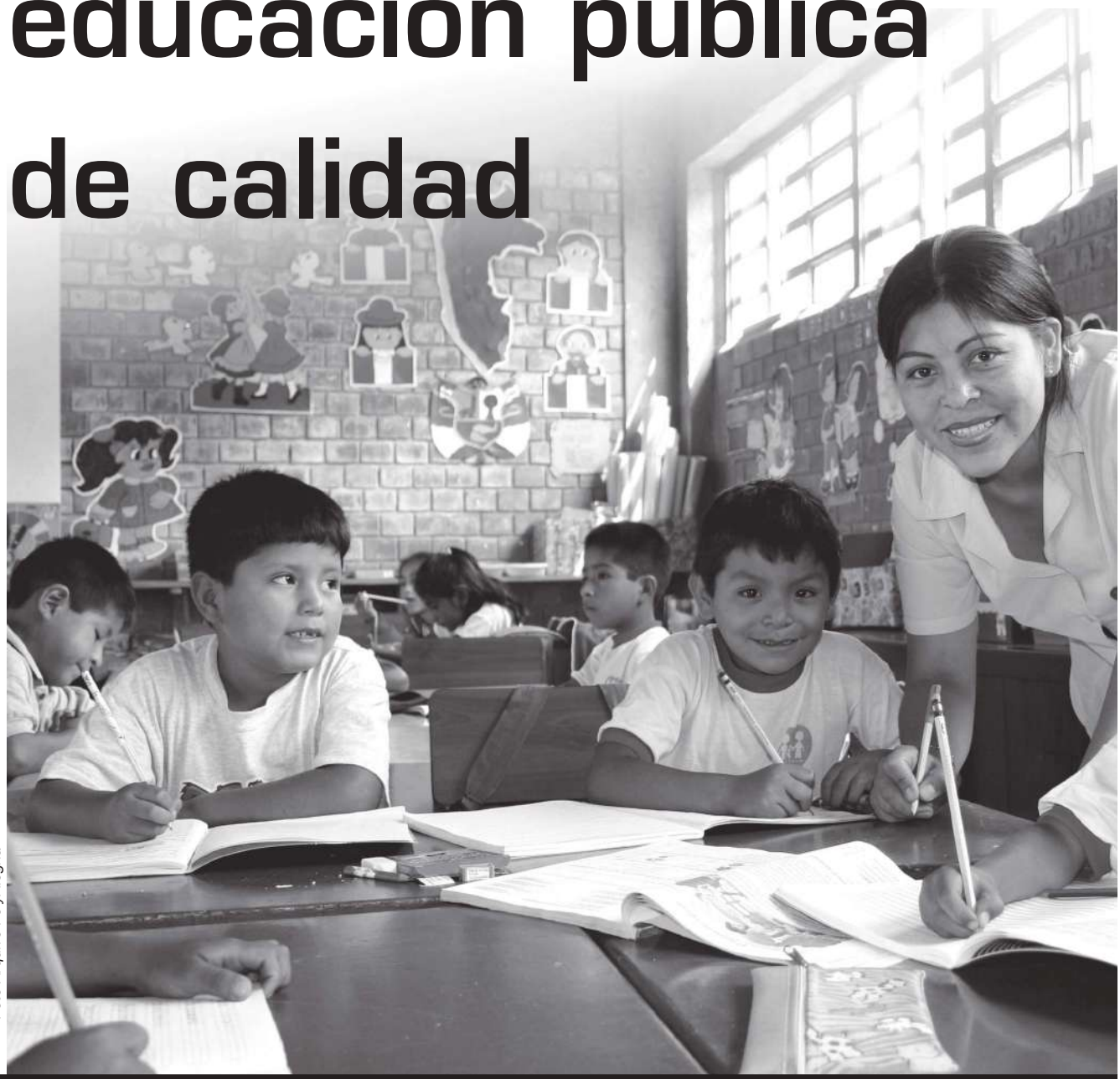


Foto Arquivo Fe yAlegria

Nova118C.indd 28 30.07.08 15:17:22

Fé e Alegria, Movimento de Educação Popular e Promoção Social, quer responder às urgências de contextos de injustiça latino-americana, dirigindo sua ação a setores empobrecidos e excluídos para potenciar seu desenvolvimento pessoal e participação sócio-cultural, assumindo uma postura política, econômica e ética. O Movimento, presente em 16 países de Latino-américa e Caribe, Europa e África, trabalha desde e com as comunidades envolvidas, com o propósito de impulsionar em cada centro e programa uma Educação Popular Integral de qualidade e melhorar os sistemas educativos públicos, para contribuir com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Leonor Romero Ochoa
Directora del Departamento de la Propuesta Pedagógica de Fe y Alegría, Perú



FE Y ALEGRIA EN LATINOAMERICA

En América latina, en estos primeros años del nuevo milenio, la educación es uno de los elementos que ha adquirido mayor relevancia social, política, económica y cultural. El análisis del proceso educativo trasciende los límites de la escuela y se inserta en la vida social toda, definiéndola y redefiniéndola. Se puede decir, en forma integral, que la educación es un proceso permanente de dar y recibir vida. *Fe y Alegría* es consciente que educar es la tarea más difícil de todas porque el futuro de la vida en este cosmos, el futuro de la convivencia y de la solidaridad entre pueblos, razas y culturas, depende en buena medida de la educación que generemos.

Pero, en la región, a pesar de los esfuerzos que han supuesto las reformas educativas promovidas en las últimas décadas, la educación latinoamérica pública todavía es un proceso caracterizado por una profunda inequidad en el acceso y permanencia, y por escasos logros educacionales. Esto significa que no responde a las necesidades de la diversidad de personas y contextos, en especial de aquellos que sufren pobreza, discriminación y exclusión.

Nova118C.indd 29 30.07.08 15:17:23

Para que exista una educación de calidad, considero que es imprescindible que sea una educación contextualizada: Conocer el contexto para planificar, desarrollar estrategias y evaluar su acción educativa pertinente a su realidad, a sus intereses y necesidades. Por ello, las instituciones y los proyectos educativos no son solo espacios para el desarrollo cognitivo, sino también escenarios privilegiados para formar ciudadanos que transformen la realidad injusta y excluyente. Para tal, es indispensable el desarrollo integral de los estudiantes, maestros, padres y madres, equipos directivos, administrativos y comunidad.

Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular y Promoción Social, quiere responder a las urgencias de contextos de injusticia dirigiendo su acción a sectores empobrecidos y excluidos, para así potenciar su desarrollo personal y participación sociocultural. El Movimiento, que está presente en 16 países de Latinoamérica y el Caribe, y también en Europa y África, trabaja desde y con las comunidades involucradas, con el propósito de impulsar en cada uno de sus centros y programas una Educación Popular Integral de calidad y mejorar los sistemas educativos públicos. De esta manera, contribuye para la transformación social que busca una sociedad más justa e incluyente.

El sentido de bien público de la educación conlleva el carácter público del servicio. *Fe y Alegría* considera que la Educación Pública no se debe manejar por la lógica del mercado, dado que ello incentiva los procesos de exclusión social. Y por ello, asume como parte de la Educación Pública la responsabilidad de combatir la inercia de brindar una pobre educación a los pobres. Preocupado por los problemas de la educación y por las políticas en curso que afectan el derecho a la educación como bien público, el Movimiento Internacional de *Fe y Alegría* considera como un reto incidir en las políticas públicas y programas que promuevan el derecho a la educación de calidad para todos, con equidad.

En *Fe y Alegría* se aprende para la vida y no para un examen. Por ello, el *quid* del éxito de nuestro servicio en la Educación pública reside en:

1. Vivir al interior de las comunidades educativas una mística y una identificación con la propuesta trans-



Foto Arquivo Fe yAlegria

Nova118C.indd 30 30.07.08 15:17:24

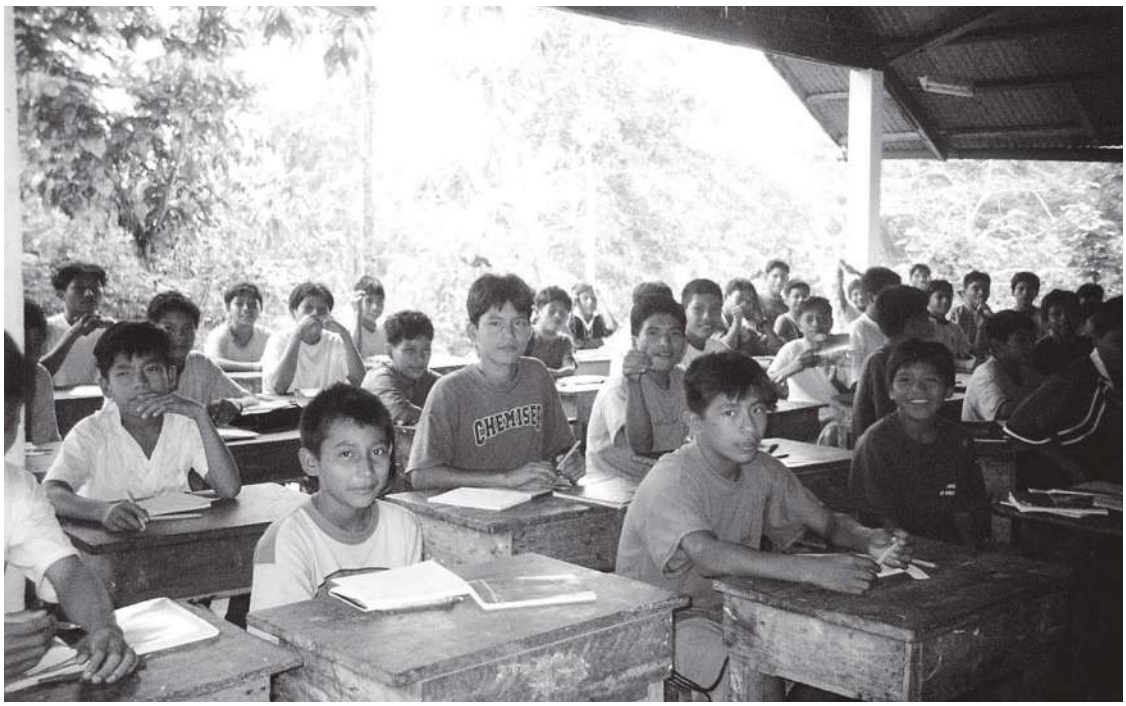


Foto Arquivo Fe yAlegría

formadora de nuestro Movimiento de Educación Popular que sigue la propuesta de educación liberadora del brasileño Paulo Freire, que une lo individual con el cambio social.

2. Poner en práctica la pertinencia de los objetivos, es decir, buscar que los objetivos y los logros de la educación respondan a la realidad de los educandos y del contexto, especialmente promoviendo el respeto, el fortalecimiento y el desarrollo de la propia cultura.

3. Permanecer en la constancia y en la flexibilidad. Tenemos una propuesta que no cambia con cada Ministro de Educación que pone el Ejecutivo.

4. Favorecer la formación integral de los educadores. No basta formar a maestros en Matemáticas o Comunicación Integral ni solo formarlos en cómo enseñar, sino que es necesario, también, posibilitar su crecimiento en su dimensión humana y sociopolítica cultural.

5. Educación Técnica, como parte del continuo educativo, ligada a la demanda de técnicos que se van a requerir en un futuro próximo; que implica no solo la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, sino también conocimientos, habilidades y actitudes empresariales.

6. Promoción social. Establecimiento de redes con

El sentido de bien público de la educación conlleva el carácter público del servicio. Fe y Alegría considera que la Educación Pública no se debe manejar por la lógica del mercado, dado que ello incentiva los procesos de exclusión social.

Nova118C.indd 31 30.07.08 15:17:25

organizaciones de las comunidades locales para dar respuesta a problemas o necesidades del entorno.

7. Abrirse a la inversión privada. En nuestro modelo, la educación pública no es un monopolio, pues creemos que debe abrirse a la solidaridad civil y a la responsabilidad social de las empresas. Se llama tercer sector el que encauza al sector privado para que sea consciente de sus obligaciones sociales y pueda devolver a la sociedad lo que genera para invertir en bienes públicos.

EDUCACION POPULAR INTEGRAL DE CALIDAD EN LA ESCUELA PUBLICA

Para *Fe y Alegría*, hablar de la calidad de la Educación implica el compromiso de asumir una postura política, económica, ética y sociocultural frente a lo que entiende por calidad y educación, dentro del marco de la Educación Popular.

Podemos decir que la calidad de la educación se inscribe en un proceso histórico, se nutre en un contexto, tiende hacia un proyecto de ciudadanía y está estrechamente ligada con el concepto de equidad. Se asocia, entonces, el sistema de calidad con los aprendizajes que le permiten al ser humano anticiparse a los cambios que se generan y a su compromiso con la transformación. La calidad está relacionada con cuatro factores básicos: el contexto; los recursos o insumos; los procesos del sistema y los resultados; y todas las variables que se entrecruzan en la gran trama de la educación.

El contexto es el factor que define, limita y direcciona la intención con la cual un centro trabaja. Los recursos no son factores determinantes e indispensables de la calidad de sus centros, pero sí es necesario que se los tenga en cuenta porque son elementos que influyen en

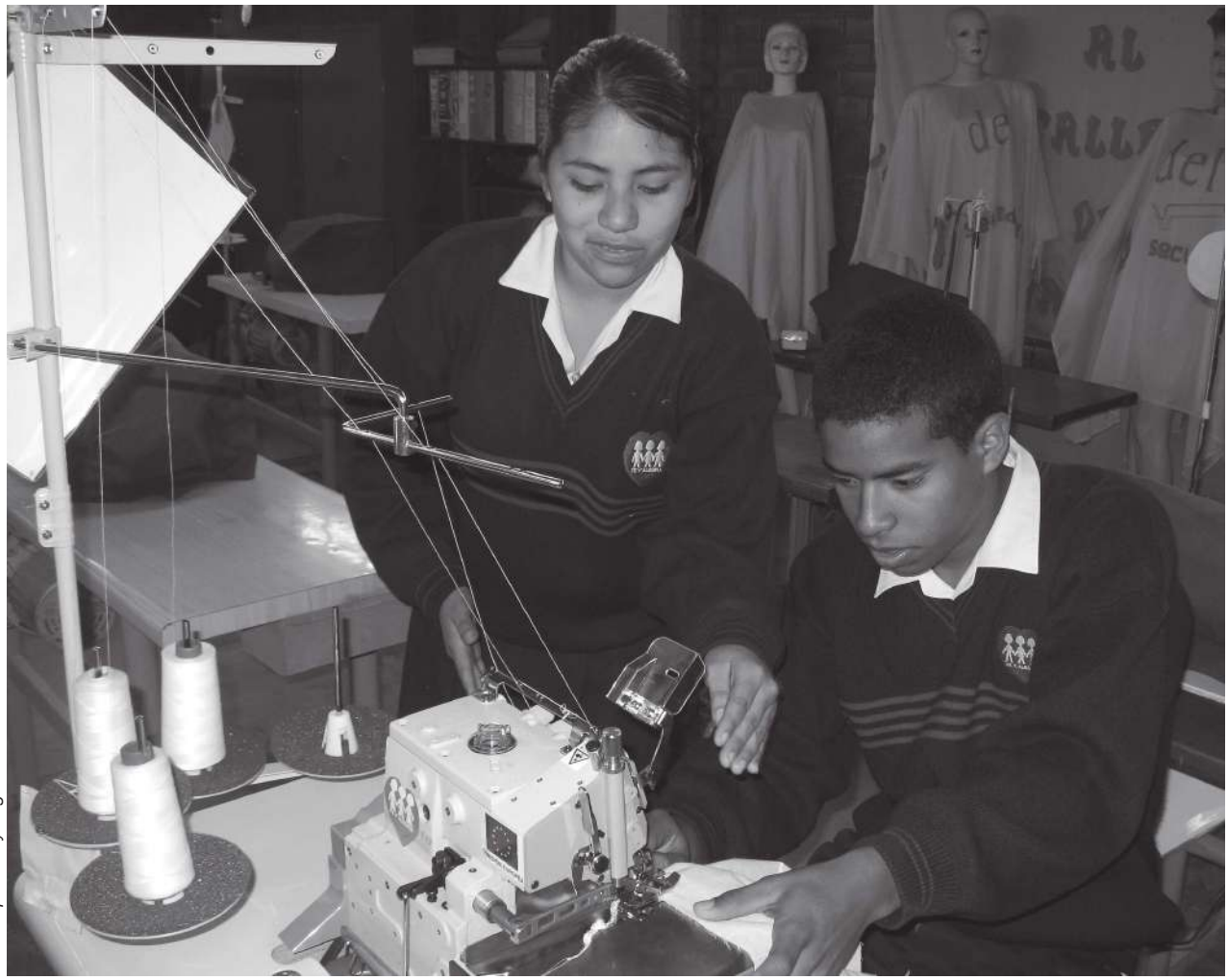


Foto Arquivo Fe y Alegria

Nova118C.indd 32 30.07.08 15:17:29

Los procesos (de gestión directiva, de enseñanza aprendizaje, de convivencia y ciudadanía, y de interrelación escuela-comunidad) son los factores indispensables que determinan la calidad de la institución.

el proceso educativo. Los procesos (de gestión directiva, de enseñanza-aprendizaje, de convivencia y ciudadanía, y de interrelación escuela-comunidad) son los factores indispensables que determinan la calidad de la institución. La interrelación de todos estos procesos determina los resultados que la institución logrará.

ESTRATEGIAS DE *FE Y ALEGRIA*

Para lograr una educación de calidad desde el sistema anteriormente explicado, *Fe y Alegría* cuenta con algunas estrategias acordes con su Propuesta Educativa:

1º Gestión participativa y democrática
Fe y Alegría construye una comunidad educativa con visión común centrando su acción en las necesidades de desarrollo educativo de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que están en situación de desventaja. Esto requiere de dirección, socialización de metas, confianza mutua, formación de un equipo de trabajo entre la dirección, los profesores, los administrativos y los padres de familia. Se trata de una gestión institucional que respete, valore y recoja las riquezas de las culturas. Ello implica tender puentes entre todos y valorar la diversidad cultural, pasar a la construcción de un "nosotros" diverso que reivindica el derecho de unos y otros a la equidad desde la diversidad.

2º Revalorización del educador
Fe y Alegría reconoce al maestro como persona clave, sobre la cual recae la responsabilidad de la calidad de la educación. No es un ejecutor de metodologías, sino un profesional de la reflexión que es capaz de formar integralmente a otros (alumnos, padres, colegas) y transformar su medio. Creemos que la sociedad tiene el reto de revalorar al docente -fundamentalmente al de la educación pública- y su dimensión formadora, social y política para el desarrollo del país.

3º Establecimiento de redes
Para *Fe y Alegría* las redes son instancias dinamizadoras de procesos de cambios educativos y socioculturales en un ámbito de acción que afirma la identidad cultural de las comunidades como parte del colectivo nacional. Es fundamental para *Fe y Alegría* coordinar fuerzas, generar sinergia, construir pensamiento y hacer proyectos con otros.

4º Educación en valores
Nuestra propuesta es que toda la comunidad educativa –alumnos, docentes, padres, personal administrativo- logre descubrirse y valorarse como personas con dignidad mediante el descubrimiento y la práctica constante de la libre opción por los grandes principios que orientan y dan sentido a la vida.

5º Educación en y para el trabajo
Buscamos que los estudiantes desarrollen su capacidad crítica, creadora e innovadora y que puedan transformar los recursos y elementos a su disposición para el mejoramiento de su calidad de vida, en compromiso con el desarrollo sustentable. Por lo tanto, ofrecemos opciones

Nova118C.indd 33 30.07.08 15:17:30

Fe y Alegría continuará apostando por la calidad y por la equidad en la Educación Pública de los países, porque el proceso educativo trasciende los límites de la escuela y se inserta en la vida social, política y cultural para tranformarla y favorecer su desarrollo.

ocupacionales a través de módulos de aprendizaje, ubicando al estudiante en una situación real de trabajo, lo cual le permitirá que se integre, posteriormente, al mundo laboral.

6º Gestión de aprendizajes

Desde *Fe y Alegría*, promover aprendizajes no se limita a la acumulación de información, sino que implica extender su accionar al desarrollo, en los educandos, de la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan ver e interpretar con sentido crítico la realidad. De esta manera, el alumno estará en condiciones de extraer de esa realidad todo lo que permite construir una nueva sociedad, actuar en ella de manera eficiente -y en consonancia con sus valores- en pos de lograr su desarrollo personal y el de su comunidad.

Fe y Alegría continuará apostando por la calidad y por la equidad en la Educación Pública de los países, porque el proceso educativo trasciende los límites de la escuela y se inserta en la vida social, política y cultural para tranformarla y favorecer su desarrollo.

1. Fe y Alegría. *Propuesta Pedagógica de Fe y Alegría* (2005). Equipo Pedagógico de Fe y Alegría.

2. Centro Cultural Poveda (2005). *La escuela más allá de sus muros.* República Dominicana.

3. Federación Internacional de Fe y Alegría (2008). *Compromiso por la Educación.* Madrid.

4. Federación Internacional de Fe y Alegría (2007). *El sistema de evaluación de calidad en Fe y Alegría*. Colombia.



Foto Arquivo Fe yAlegría

Nova118C.indd 34 30.07.08 15:17:31

Leitor Ativo
Para você o que é educação de qualidade?
Para usted, ¿qué es una educación de calidad?

Ana - Uruguay
Educación de calidad es, sobre todo, educación humana e integral, capaz de potenciar en los educandos lo mejor de sí. Una educación de calidad, además, contribuye en la construcción de la comunidad global, a través de la participación y del compromiso que suscita. Es educación que nace de los intereses y necesidades de los educandos, así como de los desafíos y de las oportunidades que nos plantea la sociedad en la que vivimos. Es educación que despierta en el/la otro/a el deseo de vivir solidariamente con quienes lo rodean y con todo su entorno. Es educación basada en el respeto de los derechos humanos, que busca alentar en los/las otros/as una actitud de compromiso con esos mismos derechos, en la vivencia cotidiana.

Maria de Nazaré Tavares Zenaide - Brasil
Uma educação emancipadora que associe conteúdos e práticas, acesso e permanência no sistema de ensino, escolarização e formação cidadã, pesquisa e intervenção social, exercitando a pessoa para uma vida solidária e não solitária, e para o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, nos níveis cognitivo, sócio-afetivo, cultural e político.

Ramón Emilio Jáquez - República Dominicana
Una educación de calidad es, en mi opinión, una educación que, además de enseñar contenidos, capacita a los actores del proceso para convivir en un mundo complejo y para comprometerse en la solución de los principales problemas. El primero de estos problemas es la pobreza y la construccion de un nuevo modelo politico, basado en una democracia real y participativa, en donde nuestra opinión realmente cuente. Esa educación nos debe permitir participar de ella como actores de un proceso en plena consciencia de nuestra dignidad.

Edith González Bernal - Colombia
Una educación de calidad es aquella que asume que la formación del ser humano implica la responsabilidad en la conservación del entorno, en la generación de posibilidades para tener una vida digna, en el compromiso con el cuidado de sí mismo, en la búsqueda del saber y en la generación del conocimiento. Hablar de una educación de calidad es pensar en la educación como en un motor que nos impulsa a niveles cada vez más altos de formación.

Isa Iyda Imai - Chile
Educação de qualidade é entregar conhecimento, valores e ferramentas para que o indivíduo viva, sobreviva e conviva na sociedade.

César Picón Espinoza – Perú
La Educación de Calidad es la que le ha permitido a mi generación formarse integralmente en la plenitud de su ser. Es aquella que nos permite ejercer nuestra ciudadanía moderna en un horizonte multicultural y multicivilizacional; es la que nos convierte en impulsores de nuestros proyectos de vida y en impulsores de la transformación de nuestras sociedades nacionales; es la que nos enseña a convivir pacíficamente con nuestro entorno natural, cultural y social, y la que nos mueve a difrutar con las diferencias, con excepción de aquellas vinculadas con los fenómenos perversos de nuestro tiempo que son la pobreza, la exclusión y la discriminación. Una educación de calidad es un instrumento de vida que nos hace más personas, más familia, más comunidad local, más institución intermedia, más sociedad nacional, más comunidad internacional.

José Pedro R. Gonçalves - Brasil
1- Sociedade de Risco e suas implicações na saúde; 2- Educação como instrumento de construção de sujeitos éticos; 3- O amor em Maturana e sua implicação na construção de uma sociedade da PAZ.

Nova118C.indd 35 30.07.08 15:17:31



Foto Marcello Casal Jr.

Conferência Nacional de Educação Básica:

alguns apontamentos

Nova118C.indd 36 30.07.08 15:17:33

La Conferencia Nacional de Educación Básica, organizada en Brasil en abril del presente año por numerosas entidades vinculadas a la sociedad civil, representó la posibilidad de que la sociedad organizada discuta la construcción de un sistema nacional articulado de educación, teniendo en vista la conquista de la calidad social de la educación básica. El encuentro reunió más de 1500 personas y se espera que sus resultados continúen en la agenda de secretarías de educación, universidades, partidos políticos, ONGs, ya que en la lucha cotidiana de cada institución debe constituirse la consciencia ciudadana.

Isabel Lelis
Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Rio de Janeiro - Brasil
isabell@edu.com.puc-rio.br

Entre 14 e 18 de abril desse ano, realizou-se em Brasília no Centro de Convenções Tancredo Neves a Conferência Nacional de Educação Básica.

Organizada por um sem número de entidades vinculadas à sociedade civil como o movimento social do campo, a Confederação nacional da associação de pais e alunos, a União brasileira dos estudantes secundaristas e representantes de ministérios (em especial do ministério da educação), comissões da câmara de deputados, do senado federal, de grupos indígenas, quilombolas, do movimento negro, de sindicatos e associações profissionais entre outros, o encontro representou a possibilidade da sociedade brasileira organizada discutir a construção de um sistema nacional articulado de educação tendo em vista a conquista da qualidade social da educação básica.

A conferência constituiu-se em desdobramento de uma dinâmica iniciada em 2007, através de Conferências Estaduais de Educação e apoiou-se sobre cinco eixos temáticos ordenadores do debate:

I *Os desafios da construção de um sistema nacional articulado de Educação*
II *Democratização de gestão e qualidade social da educação básica.*
III *Construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos, o financiamento da Educação.*
IV *Inclusão e Diversidade na educação básica.*
V *Formação e valorização profissional.*

Na verdade, cada eixo temático foi desdobrado em conferências e colóquios com a preocupação de cobrir aspectos como informações técnicas e políticas sobre os temas, documento–base formalizado pela comissão organizadora nacional (ponto de partida obrigatório para todas as apresentações), análise das políticas públicas educacionais da última década, contribuições dos diferentes segmentos sociais e apresentação de propostas de diretrizes.

Com uma agenda extremamente rica de possibilidades de leitura acerca da educação brasileira hoje, o encontro reuniu mais de 1500 pessoas entre delegados e observadores em torno a 34 colóquios, mesas de interesse e 5 conferências. Deve ser destacada a ausência da universidade brasileira na figura de seus professores, só quebrada pelo convite feito a alguns pesquisadores determinados para participação em alguns colóquios.

Os participantes distribuíam-se em quatro categorias: delegados eleitos nos estados com direito a voz e voto nos órgãos da conferência; delegados natos com direito também à voz e voto; delegados por indicação nacional com direito à voz e voto e observadores apenas com direito a voz.

O fato da comissão organizadora ter estabelecido um número mínimo de delegados por estado e por segmento

Nova118C.indd 37 30.07.08 15:17:34



Foto Fábio Rodrigues Pozzebom

da sociedade brasileira possibilitou que grupos sociais historicamente excluídos tivessem assento na conferência como os quilombolas (em número de 30), indígenas (também em número de 30), o movimento negro (20). Se é verdade que esses números ainda estão muito aquém do desejável em termos de participação na tomada de decisões sobre as políticas públicas de educação eles representam um esforço de ampliação de diálogo, entre de um lado, Governo, Legislativo, e de outro lado, entidades civis, profissionais e movimentos sociais.

Com essas características, o encontro foi marcado mais por um clima de debate político do que acadêmico.

Como estratégia de valorização das diferentes culturas que integram a nossa sociedade, a Conferência abriu espaço para a apresentação de alguns grupos de dança como o Balé popular do Recife, do Congo (ES) do Grupo Indígena Coral Guarani, da Banda Pequi (GO), do Bumba meu Boi (DF).

De certa maneira, esse fórum representou um esforço de colocar lado a lado, o arco da sociedade, a pluralidade da sociedade brasileira, expressa em uma mistura de etnias, culturas, linguajares diversos.

Como balanço do encontro, o que deve ser retido é a busca por pensar a educação básica a partir de perspectivas que privilegiaram tanto temas clássicos como a função social da escola, a gestão democrática quanto problemáticas mais contemporâneas como a educação e diversidade sexual, a educação e afrodescendência e construção da cultura da paz no contexto da escola.

Nova118C.indd 38 30.07.08 15:17:36

UM BALANÇO GERAL

Como balanço do encontro, o que deve ser retido é a busca por pensar a educação básica a partir de perspectivas que privilegiaram tanto temas clássicos como a função social da escola, a gestão democrática quanto problemáticas mais contemporâneas como a educação e diversidade sexual, a educação e afrodescendência e construção da cultura da paz no contexto da escola.

Do ponto de vista da estrutura da conferência, foi dado um espaço para plenárias de eixos e plenária final com a finalidade de elaborar sínteses e encaminhar propostas para a construção de políticas públicas educacionais, incluindo-se inclusive aquelas emendas que não foram aprovadas, mas obtiveram pelo menos 30% dos votos da plenária final. Esse dado é importante por que expressa o espírito do encontro preocupado em incorporar também propostas não vitoriosas no processo de votação.

Alguns temas adquiriram uma importância maior. Entre eles destaca-se a construção de um sistema nacional de educação, a gestão democrática, a avaliação do professor.

Com relação ao primeiro aspecto – o da construção de um sistema nacional de educação - destacamos alguns desafios a serem vencidos. O primeiro deles refere-se à desigualdade social e o impacto sobre a educação brasileira. As profundas diferenças sociais atuam como instrumento de estratificação social. Para Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-Minas), que abriu a conferência, o sistema escolar nasce em 1834, excluindo determinados grupos sociais como os escravos, negros e pessoas com moléstias contagiosas. E prossegue no contexto dos anos 30 do século XX, afirmando o seu caráter dual expresso na educação secundária e superior destinadas às elites condutoras do país e no ensino pré-vocacional voltado para as camadas desfavorecidas.

Para o autor, há um divórcio entre os entes federados, e uma falta de unidade de objetivos que possa dar conta do estabelecimento de colaboração entre estados, municípios e governo federal.

Quanto ao tema da política e da gestão, a fala de Luiz Fernandes Dourado (UFG) traz uma reflexão articulada em torno a três eixos: a não regulamentação do regime de colaboração entre os estados, a falta de organicidade das políticas, planos e propostas educacionais (inclusive com superposição de políticas) e o acesso, permanência e gestão como caminho para a verdadeira efetivação da escola pública. Considerando que a lógica do Estado é patrimonialista, autoritária, esse autor se pergunta quais seriam os princípios que devem regulamentar uma gestão democrática? Para Dourado, uma gestão



Foto Elza Fiuza

Nova118C.indd 39 30.07.08 15:17:38

democrática passa por vários níveis, por uma política de Estado como bem público, pela regulamentação de um regime de colaboração, pelo nível do sistema de ensino, pela escola (organização e gestão do trabalho pedagógico) pelo professor na tarefa de garantir uma ação pedagógica de qualidade. Mas também por um movimento de superação da mera cultura do ranqueamento introduzida pelos sistemas de avaliação da educação. Para Dourado, a construção não se faz sem embates entre grupos, mas deve ser um movimento de toda a sociedade na direção de uma maior equalização social, não se reduzindo apenas a fatores intraescolares. Para o autor, os dualismos cidade/campo, educação presencial/educação à distância, ensino médio/ensino profissional precisam ser ultrapassados pois expressam a fragmentação das políticas educacionais e do próprio sistema escolar.

Especificamente sobre o tema dos conselhos de educação, o Professor Genuíno Borognon, membro efetivo da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Planejamento e Legislação e Normas, trouxe para o debate um conjunto de informações sobre o funcionamento desses órgãos. Para o Professor Genuíno de 2004 para 2007 houve um aumento de conselhos municipais de educação, tendo 80% dos municípios brasileiros hoje os seus conselhos, sendo que 53% possuem planos municipais de educação. Para o professor, da totalidade dos conselhos 84% funcionam, 20% tem reuniões uma vez por ano, 26% entre 5 e 10 reuniões e 50% só se reúnem duas a três vezes por ano. Com esses dados, Borognon buscou mostrar que o desafio não é o de criar esse tipo de órgão, mas o de garantir o pleno funcionamento, a representatividade dos membros na sua composição a partir de diferentes pontos de vista, a autonomia diante dos órgãos executivos.

Finalmente no que se refere ao tema da avaliação do professor (tema que mobilizou mais de um colóquio), o debate girou em torno da polêmica premiação das escolas e dos professores como política de valorização do magistério. A partir das informações trazidas pelo Documento base, Isabel Lelis e Márcia Ângela Aguiar (UFPE e Presidente atual da ANPED) analisaram os equívocos desse tipo de política e suas conseqüências para o trabalho escolar.

Entre os muitos argumentos levantados, destacaram-se algumas questões como a de que o sucesso ou o fracasso dos estudantes depende de uma série de fatores extraescolares e intraescolares; a avaliação deve levar em conta as variáveis que contribuem para a aprendizagem e os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino; a recusa a premiações, pois representam uma visão empresarial da gestão podendo colaborar



Foto José Cruz

Nova118C.indd 40 30.07.08 15:17:41



Foto José Cruz

para um clima de competitividade e não colegialidade entre os professores. Deve ainda a avaliação levar em consideração os salários e carreira do professor, as condições físicas e de equipamento das escolas, o tempo de permanência do estudante na escola, o atendimento extraescolar, o número de alunos por turma, o tipo de gestão das escolas. Todas essas ponderações tinham como foco a rejeição de qualquer política meritocrática e de remuneração a partir de avaliação de resultados.

Considerando que esse fórum de educação básica representou um primeiro esforço de organização da luta por uma escola de qualidade, garantindo a participação do Estado e da sociedade civil organizada, o fortalecimento de princípios e de políticas públicas de democratização da educação deve continuar a estar na pauta de secretarias de educação, universidades, partidos políticos, organizações não governamentais, associações profissionais e científicas e não se constituir em eventos episódicos. É na luta cotidiana em cada instituição que vai se forjando uma consciência cidadã. Se não se encontrar estratégias de sedimentação dos ganhos a partir de encontros como a Conferência Nacional de Educação Básica, todo esse movimento, rico do ponto de vista político, cultural e educacional tende a esvaziar-se, tornando-se mais uma das muitas iniciativas que já aconteceram nesse país. Que a Conferência Nacional de Educação Básica seja um marco na busca por sistemas educacionais menos injustos, mais democráticos.

É na luta cotidiana em cada instituição que vai se forjando uma consciência cidadã. Se não se encontrar estratégias de sedimentação dos ganhos a partir de encontros como a Conferência Nacional de Educação Básica, todo esse movimento, rico do ponto de vista político, cultural e educacional tende a esvaziar-se.

Nova118C.indd 41 30.07.08 15:17:43

Quo vadis



Foto Wilson Dias

Nova118C.indd 42 30.07.08 15:17:44

No Uruguai, recentemente, foi elaborado um anteprojeto de Lei de Educação, que cria definições de princípios e metas, assim como um sistema integrado de educação, a introdução de espaços de participação inéditos e o caráter universitário para a formação docente. Como novidade, também cria o Instituto Nacional de Avaliação Educativa (Inee), que produzirá relatórios avaliativos para apresentar ao Poder Legislativo. Apesar de ter partido de um amplo debate e reflexão coletiva que incluiu a cidadania como um todo, hoje a lei entra no Parlamento num cenário de conflito na educação e na sociedade em geral.

Alejandro Sánchez
Montevideo, Uruguay

...DESDE EL CONGRESO EDUCATIVO

En el primer semestre del año 2006, el Gobierno de Uruguay decidió convocar a la ciudadanía para un Debate Educativo, es decir, para una reflexión colectiva en la que todos los ciudadanos pudieran participar. La importancia del sector educativo para la sociedad en su historia, y el estado insatisfactorio de la educación del presente, determinaron "que distintos sectores de la vida política nacional, y en particular la comunidad educativa, hayan planteado reiteradamente la necesidad y urgencia de adoptar profundas medidas de cambio".[1] El momento parecía haber llegado con la convocatoria y, con tal espíritu, se convocó a la CODE (Comisión Organizadora para el Debate Educativo), "en un acto con precedentes en otros países pero no en la historia de la educación nacional"[2] La CODE se integró al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a la Administración Nacional de la Educación Pública (Anep), a los sindicatos de la enseñanza, a los partidos políticos, a la Universidad de la República y las universidades privadas, y a los estudiantes universitarios y los colegios privados, a los efectos de preparar y orientar dicho debate.

El desafío resultaba arduo y extenso: examinar los problemas del presente; proponer las orientaciones generales de la educación para el futuro y sugerir los medios para lograr que las condiciones materiales y profesionales de la educación se adecuasen no solo a las aspiraciones y necesidades del pueblo uruguayo, sino también a una visión esperanzada y solidaria de la futura sociedad.

En el documento redactado para la convocatoria, se sostenía como deseable "que en el Debate Educativo participe la totalidad de la población nacional, expresando sus experiencias, valoraciones y propuestas sobre todos los aspectos de la educación y en particular sobre aquellos que refieren a nuestro actual y futuro Sistema de Educación Pública. Tal Debate nos ocupará la mayor parte del año 2006, incluyendo a fines de octubre próximo un Congreso Nacional de Educación".[3] De este propósito, se cumplió especialmente el calendario, pero se podría decir que la mayoría de la población estuvo ausente, probablemente por muy diferentes motivos que escapan a este artículo.

La convocatoria también dejaba en claro que del Debate y del Congreso surgiría un conjunto de propuestas que sería presentado a las autoridades autónomas de la enseñanza y a los Poderes Ejecutivo y Legislativo, a modo de " recomendaciones", para la elaboración y sanción de una nueva Ley de Educación. Con un llamado muy amplio, la CODE convocó a la ciudadanía "a un debate que conviene que sea tan amplio como libre".[4] En octubre de 2006, al finalizar el Congreso, la CODE afirmaba que el proceso había reunido "más de 1200 ciudadanos, representantes de asambleas de vecinos, organizaciones sociales, estu-

Nova118C.indd 43 30.07.08 15:17:45

El Congreso dejó en evidencia la necesidad de toda la sociedad uruguaya de un proceso de diálogo más amplio con todos los actores políticos, educativos, gremiales, empresariales y de la sociedad civil organizada, para hacer frente a la crisis de la educación del país.

diantes, colectivos de educadores y otros trabajadores de todos los ámbitos del país" y que la "concreción de este Congreso pone de manifiesto la importancia que los uruguayos le otorgamos a la Educación".[5]

Sin duda que tanto las intenciones como los esfuerzos fueron loables, pero la realidad resultó muy distinta a la euforia provocada por la convocatoria. Quien esto suscribe, docente de un centro educativo del zonal 4 (circunscripción territorial del municipio de Montevideo), se integró a la CODE barrial y participó de la convocatoria a los vecinos con la finalidad de integrarlos en la programación de 6 asambleas en distintos puntos del barrio, para que de esta manera se pudiera cumplir con el objetivo original del Debate Educativo. La vastedad de los puntos propuestos en la "Guía de discusión"; la inexperiencia de los asambleístas en temas educativos; la intencionalidad de entorpecer los debates, por parte de algunos estudiantes manifiestamente opuestos a la realización del debate y a los propósitos de las autoridades nacionales, pero a su vez entusiastas a la hora de "imponer" por votos afirmaciones que no podían representar jamás la opinión de la mayoría de los vecinos -por estos no haber participado ni haberse enterado de los encuentros-, generaron un ambiente que fue una anticipación del que se respiró durante el Congreso.[6]

Allí, la tendencia a actitudes "corporativas" se hizo más evidente. La integración del Congreso, en general, no expresó la diversidad y riqueza de la sociedad y de la educación uruguaya.[7] El enfoque dominante de las intervenciones y de la dinámica del Congreso fue el de la distribución y lucha de poder de las corporaciones y no la búsqueda de estrategias y soluciones para los grandes problemas que tenemos. La enorme riqueza de los documentos territoriales y sectoriales, así como del documento producido por el MEC, no fue debidamente aprovechada en el trabajo de comisiones y plenario.[8]

Desde las corporaciones, existieron temas "insignia" que se exhibieron con pasión, como, por ejemplo, el de la autonomía y el co-gobierno, pero muchas veces sin que se generara intercambio de ideas y características de verdadero debate. En este sentido, opinamos que la autonomía de la educación es un postulado legítimo, pero también es legítima la intervención de las autoridades nacionales, que representan al pueblo soberano, en las orientaciones del sistema educativo. Para ello, el Poder Ejecutivo y Legislativo deben ejercer una función orientadora de todo el sistema educativo. Este principio debe inscribirse en un marco de coordinación de todos los subsistemas. Cualquier forma de co-gobierno debe evitar todo tipo de corporativismo y respetar el ejercicio pleno de la ciudadanía en democracia.[9]

Otro tema en el que se insistió, fue el predominio de posiciones estatistas excluyentes de la educación pública de gestión privada.[10] Así lo expresaron las instituciones educativas no estatales, que participaron en el Congreso con el espíritu de construir y hacer aportes, y que encontraron que sus contribuciones eran descalificadas, más en razón de su origen que en virtud de sus contenidos.[11]

Para finalizar, el Congreso dejó en evidencia la necesidad de toda la sociedad uruguaya de un proceso de diálogo más amplio con todos los actores políticos, educativos, gremiales, empresariales y de la sociedad civil organizada, para hacer frente a la crisis de la educación del país. Considerando que fue una instancia de

Nova118C.indd 44 30.07.08 15:17:45

consulta -no vinculante- a la ciudadanía sobre el futuro de la educación, creo que hubiera sido más apropiada otra metodología para recoger las propuestas de los uruguayos.

...AL PARLAMENTO

El Gobierno dio comienzo a una segunda etapa, es decir, a un período de "puertas adentro", de reflexión y estudio, para la elaboración de una nueva Ley de Educación.[12] En el intento de cumplir con su compromiso electoral y de aprobar la Ley en el año que corría, se fue construyendo primero un difícil consenso dentro de la coalición de gobierno. La fuerza gobernante entendió que las propuestas a las que se había llegado, por medio del proyecto de ley, constituían un avance sustantivo en materia de educación.

Para dar sustento a las nuevas propuestas, las autoridades se apoyaron en que la nueva Ley creaba un sistema integrado de educación, en el que se introducían espacios de participación inéditos. El tan deseado carácter universitario para la formación docente, fue, junto con otros principios y metas de interés, uno de los puntos que recibió amplio debate.

Frente al avance de participación y co-gobierno, el proyecto de Ley expresó la firme determinación del Ejecutivo de no renunciar a la influencia política en la educación, lo que provocó la queja de los sindicatos docentes de la educación media que reclamaban el co-gobierno total, tal como ya lo habían exigido en el ya mencionado Congreso. Acabada la convocatoria, el gobierno inició una ronda de contactos con las entidades de enseñanza y los sindicatos, con la expectativa de que el proyecto alcanzara los mayores consensos y pudiera integrar los temas tratados en el Parlamento, en donde bastan los votos del oficialismo para su aprobación.

En el articulado del proyecto, se reducían los cargos nombrados directamente por el Ejecutivo y se ampliaban los espacios de influencia de los docentes a nivel del Codicen y de los consejos desconcentrados. Así, el Consejo de la Anep pasaría a tener cinco miembros: tres designados por el Ejecutivo con venia del Senado y dos por los docentes. El requisito de la venia llevaba a que, en el futuro, los tres consejeros políticos en el



Foto Antônio Cruz

Nova118C.indd 45 30.07.08 15:17:47



Foto Wilson Dias

Codicen no pertenecieran al mismo partido, ya que el oficialismo seguramente necesitaría apoyo de la oposición para alcanzar la mayoría especial. A nivel de los cuatro consejos desconcentrados, la dirección estaba conformada por dos miembros nombrados por el Codicen y uno nombrado por los docentes. En el caso de los primeros, estos debían contar con el apoyo de cuatro de los cinco integrantes del Codicen, por lo que los docentes tendrían una cuota de participación en esos nombramientos.

En lo referente a la formación docente, se estableció la aspiración de que, en el futuro, el Instituto Universitario de Educación se constituya en Universidad de Educación, reivindicación defendida por la Anep y que ha encontrado resistencia por parte de la Universidad de la República (UDELAR).

Una novedad que ha traído el proyecto, es el de la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Inee), que funcionará de forma independiente y producirá informes evaluatorios que deberán ser presentados cada dos años al Poder Legislativo. El nuevo instituto consagra una mirada externa sobre el sistema educativo preuniversitario, tanto público como privado, e

Es claro que la Ley por sí sola no bastará para solucionar los problemas de la educación y en este desafío estamos todos. Por supuesto las respuestas no son fáciles para un tiempo que nos exige actuar más que nunca tanto como testigos y como maestros.

Nova118C.indd 46 30.07.08 15:17:48

incluye los esfuerzos de evaluación que el MEC y la propia Anep han venido haciendo. Según el proyecto, el nuevo Instituto estará dirigido por una comisión que será integrada por un representante del Ejecutivo, uno de la UDELAR, uno de los centros privados y dos de la Anep. El tema ha presupuesto conflicto desde ámbitos sindicales, ya que se consideró que, en principio, el Inee puede atentar contra la autonomía de esta entidad, ya consagrada en la Constitución.

...QUÉ QUEDARÁ?

Más allá de los detalles, la ley entra al Parlamento y a un escenario de conflicto en la educación y en la "calle". En resumen, parece que a la hora de tomar decisiones sobre los temas educativos, estos se diluyen entre otros intereses mucho más fuertes y predominantes. ¿Cómo se resolverá finalmente el destino de la educación uruguaya? ¿Se buscará un marco para resolver los temas educativos o se optará por los temas de orden corporativos o directamente ajenos a la educación, como lo son los políticos partidarios, los sectoriales económicos o los sociales? Poca atención se ha colocado en lo específicamente educativo. Mucho se habló sobre el cogobierno y la autonomía del gobierno de la educación, sobre la elección de sus miembros y sobre aquellos a quienes se debe dar respuesta de la gestión. Las reformas y los nuevos planes educativos deben relegar los temas secundarios para ir a los pedagógicos, que son los que interesan. Enseñar modos actualizados para insertarse en la sociedad y vivir con dignidad. Acercar a los jóvenes a la realidad que los circunda. También generar espíritu creativo que los lleve a desear lo mejor y poner los medios que sean posibles para alcanzarlo.[13]

Es claro que la Ley por sí sola no bastará para solucionar los problemas de la educación. Este es un desafío de todos. Y es evidente, además, que no es fácil dar respuestas en los tiempos en que vivimos, tiempos que nos exigen, más que nunca, actuar como testigos y como maestros.

1 *Convocatoria de la CODE (Comisión Organizadora para el Debate Educativo) a la ciudadanía.*

2 *Idem*

3 *Idem*

4 *Idem*

5 *Declaración final del Primer Congreso Nacional de Educación "Maestro Julio Castro"*

6 *Como comenté anteriormente, participé de las asambleas barriales de mi zona y por ella resulté electo para representante en el Congreso. Al ser designado también por AUDEC (Asociación Uruguaya de Educación Católica), renuncié a la representación barrial asumiendo por la zona, mi suplente. En el Congreso fui propuesto por el Ministerio, como representante de la educación privada, para integrar una mesa de cinco miembros, que condujera la sesión plenaria. En el primer asunto que debía tratarse, luego de los discursos de inauguración del Congreso (del Presidente de la República, del Ministro de Educación y Cultura y de un representante de la CODE) el "ambiente" previsto apareció y el resto del día quedó prácticamente destinado a discutir el número de integrantes (fue ampliado a 7) y el origen de sus integrantes (de una nueva y voluminosa lista el resultado de la votación excluyó a todo representante de la educación privada)*

7 *Declaración de instituciones educativas no estatales al finalizar el Congreso Nacional de Educación. También manifestaban que "Desde sus inicios, formamos parte de la CODE, integramos diversas asambleas y produjimos una serie de documentos como aportes al debate, y finalmente participamos del Congreso Nacional de Educación culminado el 3 de diciembre. (...): En particular entendemos que los 250 mil uruguayos vinculados de diversas maneras a la educación pública de gestión privada no estuvimos suficientemente representados."*

8 *Idem. Las instituciones firmantes de la declaración fueron: la Asociación Uruguaya de Educación Católica (AUDEC), la Universidad Católica del Uruguay, la Universidad ORT, la Universidad de Montevideo, la Universidad de la Empresa y el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)*

9 *Idem*

10 *"En pleno debate educativo hay quienes siguen empeñados en restringir su mirada al pasado. Reafirmemos una vez más nuestro pasado glorioso en materia de educación. Si miramos solo el pasado nos tropezaremos en el presente y nunca llegaremos a tiempo para preparar el futuro." 11 de octubre de 2007 Lic. Jorge Scuro Director de CIPES, artículos en prensa*

11 *Declaración de instituciones educativas no estatales al finalizar el Congreso Nacional de Educación frente a la posturas excluyentes las instituciones declarantes recordaron y reivindicaron que la libertad de enseñanza es un derecho garantizado en la Constitución, en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y en la Convención Americana sobre Derechos Humanos.*

12 *Como lo señalara oportunamente el Lic. Jorge Scuro, Director del CIPES (Centro de Investigación y Promoción Educativa y Social): "En esta segunda etapa la reflexión ponderada y la palabra medida deben surgir en los grupos heterogéneos de trabajo que vayan construyendo escenarios de posibles realizaciones y concreciones de los mejores anhelos. Si esta etapa no tiene la seriedad y responsabilidad necesaria, alejada de la demagogia y la vocinglería reductora, la historia del país nos lo demandará. No hay voces despreciables, cada una valdrá de acuerdo a la fuerza de sus razones y la grandeza de las propuestas que aporte a la mejor educación posible, aún renunciando, por el bien común, a expectativas individuales o corporativas. Cuanto más amplio el abanico de propuestas mejor, pero mejor aún cuanto más serias y fundadas sean esas propuestas. Una cosa es el discurso ante la muchedumbre, sin retorno, y otra la palabra pronunciada ante pares en actitud de escucha crítica, reflexiva y con deseo constructivo por una responsabilidad apremiante." "El debate educativo, otra etapa." Mayo, 2007.*

13 *En "El asunto de la educación es educar", diciembre de 2007 Lic. Jorge Scuro Director de CIPES.*

Nova118C.indd 47 30.07.08 15:17:48

Descrevendo, seja sobre as reformas que aconteceram nos anos 90, seja sobre as que atualmente estão em andamento nos países latino-americanos, o antropólogo chileno Sergio Martinic, constrói seu artigo apontando os avanços, as tendências, os limites, os problemas que marcaram/marcam essas reformas, procurando refletir sobre o que as aproxima e o que as distancia, sem deixar de apontar os desafios que ainda precisam ser vencidos pelos diversos países latino-americanos. No seu texto, Martinic destaca a necessidade fundamental de que seja construído um amplo consenso social em torno de um projeto de Educação que tenha "resultados de qualidade e de qualidade para todos". Para ele, a ênfase de todo o esforço, para reverter o panorama de dificuldades que marca o contexto educacional dos latino-americanos, deve estar centrada na capacidade das pessoas que intervêm em educação e, principalmente, na formação de professores/as.



El antropólogo chileno Sergio Martinic construye su artículo a partir de la descripción de las reformas que se dieron en los años 90, y de aquellas que se encuentran actualmente en marcha en los países latinoamericanos. El autor apunta los logros, las tendencias, los límites los problemas que marcaron/marcan esas reformas, y presenta sus reflexiones sobre aquello que las acerca y aquello que las aleja, sin dejar de señalar los desafíos que los diferentes países latinoamericanos aún necesitan vencer. En el texto, Martinic resalta una necesidad fundamental: la de construir un amplio consenso social en torno a un proyecto de Educación que tenga "resultados de calidad y de calidad para todos". Para el autor, todo el esfuerzo realizado para revertir ese panorama de dificultades que caracteriza el contexto educacional de los latinoamericanos, debe estar dirigido a la capacitación de las personas que intervienen en educación y, principalmente, a la formación de profesores/as.



Tratamento gráfico s/foto de João Ripper

pinião

piñón

As atuais reformas educativas encontram-se marcadas por princípios que estão presentes e são comuns aos países latino-americanos onde acontecem, princípios sempre re-contextualizados para a realidade e história de cada país: mudanças nos marcos institucionais; avanço da descentralização e autonomia das unidades; preocupação pela formação inicial de professores; novos sistemas de avaliação, etc.

Entre as reformas dos anos 1990 e as atuais existem semelhanças e diferenças.

As reformas dos 90 estiveram centradas no acesso e nos processos educativos; iniciaram a descentralização e foram realizadas de "cima para abaixo". As reformas atuais centram-se nos resultados de aprendizagem e na sua pertinência para os requerimentos da sociedade; a descentralização deve ser efetiva e mais real no seu funcionamento; e com maior participação dos professores, estudantes e pais.

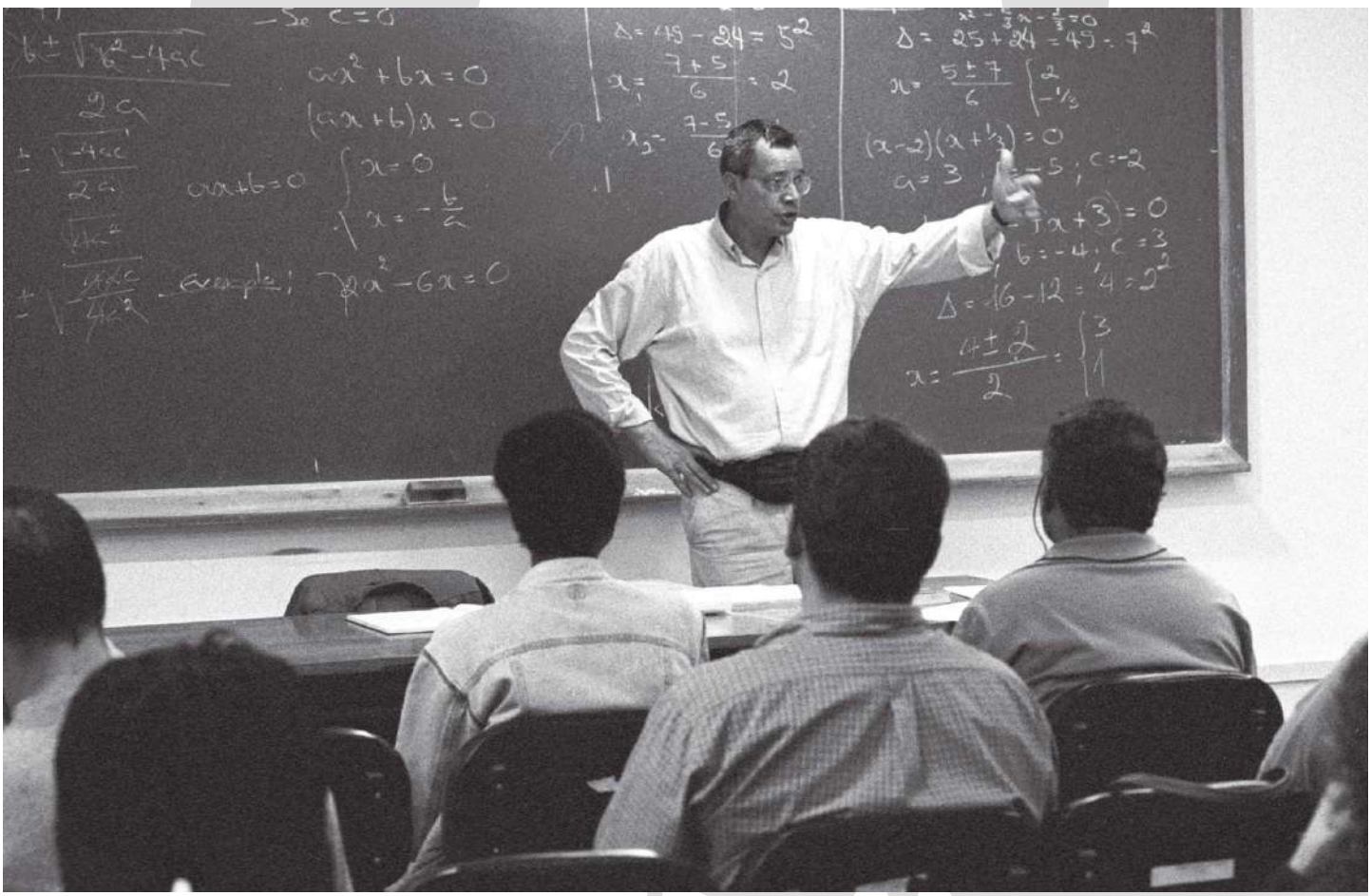


Foto João Ripper

opinião!

Reformas educativas en América Latina:

tendencias y desafíos

Sergio Martinic
Antropólogo por la Universidad de Chile; Master en Ciencias Sociales (FLACSO, México) y Doctor en Sociología por la Universidad Católica de Louvain, Bélgica. Profesor del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y asesor de la actual Ministra de Educación. Profesor Adjunto del Departamento de Curriculum, Tecnología y Evaluación. smartini@uc.cl/smartini@vtr.net
Santiago, Chile



LAS REFORMAS DE LOS AÑOS 90

Quisiera empezar destacando que prácticamente todas las reformas que se produjeron en los años 90 tenían como centro la escuela y la calidad de los aprendizajes. Y paralelamente, pretendían resolver también los problemas de cobertura y de eficiencia que existían en cada país.

En casi todos los países se emprendieron importantes procesos de descentralización orientados a otorgar mayor autonomía a las instancias locales y a las propias escuelas, en su gestión administrativa y pedagógica.

Esta transformación se vio acompañada de procesos de cambio en el currículum y en la cantidad y calidad de los contenidos mínimos a ser transmitidos. Desde el punto de vista pedagógico, se favoreció la profesionalización de los profesores y un desempeño basado en métodos participativos y en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, se dio impulso a procesos de modernización de la gestión pública del sector y a nuevas y creativas formas de financiamiento, y se buscó que tanto los padres, como otros actores de la comunidad, tuvieran una injerencia creciente en la gestión y en el control de la calidad de los resultados de la escuela.

En síntesis, se trató de reformas que cambiaron la "caja negra" de la educación: sus procesos, prácticas y contenidos.



Foto João Ripper

Cabe mencionar que fueron muchos los problemas enfrentados por las reformas que se dieron en la década del 90.

En primer lugar, problemas de "economía política" que hacían alusión a la construcción de acuerdos y a problemas de implementación. Por lo general, las reformas siguieron un proceso lineal de ejecución de "arriba hacia abajo", lo que acabó provocando resistencias en muchos actores, al no ser considerados en sus opiniones e intereses. Por ejemplo, los profesores, los estudiantes y los administradores del sistema. Realizar una reforma sin el apoyo de los profesores es muy difícil.

En segundo lugar, y por tratarse de cambios graduales y cuyos resultados se observan a largo plazo, se constató la presencia de una serie de problemas de coordinación y asincronías entre las políticas; falta de gerencia; falta de liderazgo y falta de capacidades en muchas escuelas, provincias, comunas o distritos, para llevar a cabo con autonomía las políticas de descentralización y los diferentes programas de las reformas.

Cabe señalar que las reformas han producido cambios sustantivos en los contenidos y en la organización curricular. Por otra parte, se incentivó el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y de metodologías avanzadas de recolección y análisis de información.

En tercer lugar, el proceso de cambio careció de eficacia en el acompañamiento a profesores y escuelas para la implementación de las reformas. La teoría del cambio que ha predominado cree en una relación directa, es decir, cree en una transmisión casi mecánica de las ideas de quienes diseñan las reformas a quienes las ponen en práctica. No ha existido una preocupación seria por la formación inicial de profesores y menos aún por implantar un acompañamiento adecuado para los docentes en servicio.

Por último, la complejidad y la heterogeneidad de nuestras realidades presentan problemas serios a reformas que no consideran los efectos negativos de las desigualdades sociales y las diferencias culturales y lingüísticas dentro de un mismo país.

No obstante, sin duda hubo también importantes efectos positivos de las reformas educativas que se llevaron a cabo en América Latina en esa misma época.

Nova118C.indd 52 30.07.08 15:17:57

En primer lugar, se amplió el acceso a los distintos niveles del sistema. En la mayor parte de nuestros países se realizaron importantes programas que han permitido ampliar la cobertura de la educación preescolar, primaria y secundaria. Hoy día los niños y jóvenes tienen mejores expectativas que hace diez años para ingresar y permanecer en las escuelas.

En segundo lugar, las reformas educativas mejoraron las condiciones de trabajo de los maestros y los insumos para el aprendizaje de los alumnos. En varios de nuestros países existen avances importantes en la infraestructura de los establecimientos, así como mayor disposición de textos y de materiales educativos, mayor acceso a computadores y redes informáticas y ampliación del tiempo o de la jornada escolar, entre otros. También han mejorado las condiciones salariales de los profesores y las oportunidades de perfeccionamiento y de trabajo en red. Hoy día las clases en la mayor parte de las escuelas de la región se realizan en condiciones físicas muy diferentes a la de 10 o 15 años atrás, y los profesores cuentan con más recursos de apoyo.

Por último, cabe señalar que las reformas han producido cambios sustantivos en los contenidos y en la organización curricular. Por otra parte, se incentivó el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y de metodologías avanzadas de recolección y análisis de información.

Las reformas curriculares permitieron actualizar los contenidos que se enseñan en las escuelas y también relacionar los aprendizajes con los requerimientos de la sociedad moderna. En muchos países las metas de aprendizaje se expresan en competencias y las didácticas se basan en la resolución de problemas y en el desarrollo de habilidades complejas de pensamiento. Los sistemas nacionales de evaluación han acumulado mucha información y, hoy día, nuestros países cuentan con una oportunidad única de conocer y analizar lo que ocurre en la práctica, es decir, en los procesos pedagógicos implantados en sus escuelas.

Sin embargo, pese a los avances que hemos tenido, subsisten problemas importantes de cobertura, principalmente en áreas rurales y en los niveles de educación inicial y secundaria.

Miles de nuestros niños no tienen posibilidad de acceso a un centro preescolar o a la escuela, lo que afectará su trayectoria educativa y aprendizaje posterior. Por otra parte, muchos de nuestros jóvenes deben abandonar la escuela a temprana edad para ingresar al trabajo o permanecer desocupados en espera de una mejor oportunidad.

Sin embargo, el problema principal que afecta a nuestros sistemas educativos es el de los aprendizajes. Las últimas investigaciones son consistentes en demostrar la persistencia de bajos niveles de aprendizaje y una alta desigualdad



Foto João Ripper

en la calidad de los mismos al interior de nuestros países.

El problema es general y, pese a los cambios y mejoras señaladas, el efecto de la enseñanza formal está cada vez más condicionado a factores externos. Por ejemplo, la mayor parte de las escuelas de la región no logra romper el efecto que tiene en los aprendizajes del niño la realidad cultural y social de su familia. El problema es clave porque cuestiona la relación paradigmática que se ha establecido entre equidad y educación. Para obtener logros de calidad, tanto las políticas educativas como las sociales deben actuar en la realidad social que afecta al niño y, desde ahí, contribuir en la creación de condiciones que resulten en una educación de calidad.

LAS NUEVAS REFORMAS EN CURSO Y SUS MOTIVACIONES

Actualmente se están produciendo nuevas reformas en diferentes países de América Latina. A mi juicio hay tres grandes factores que se constituyen en las principales motivaciones de ese nuevo movimiento de reformas educativas. Podría decirse que se trata de motivaciones que inciden en este nuevo ciclo de reformas y cuyas características comienzan a hacerse visibles en varios de los países de América Latina.

En primer lugar, cabe señalar que la escolaridad promedio ha subido en todos los países, y que la mayor parte de los jóvenes de los quintiles más pobres conforma la primera generación que accede a la escuela secundaria, e incluso a la educación superior. Esto genera una verdadera revolución en las expectativas de estudios y de movilidad social.

Frente a esta expansión de la cobertura y de la demanda, los sistemas educativos se ven frente a una serie de problemas que deben resolver para, precisamente, poder dar respuesta a esa misma demanda. Por ejemplo, problemas de infraestructura y de recursos de apoyo para atender a una población escolar más amplia; problemas en la formación de profesores que necesitarán trabajar con jóvenes diversos y heterogéneos; problemas en la gestión y administración de los sistemas educativos por falta de capacidades técnicas en unidades cada vez más descentralizadas, entre otros.

Por último, nuestra sociedad ha dado impulso a una serie de procesos



Foto João Ripper

que colocan las economías y la organización del país más cerca de la sociedad del conocimiento y del intercambio global. Los mercados laborales exigen personas más preparadas y la sociedad en su conjunto sabe que el acceso al conocimiento es clave para acceder a empleos mejor remunerados.

LAS PRINCIPALES TENDENCIAS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN MARCHA

Cabe resaltar que los cambios de esta nueva generación se basan en unidades educativas más autónomas y, al mismo tiempo, en una mayor interconectividad y colaboración en red. Ponen el acento en la calidad de los resultados, más que en las estrategias o caminos que se deben llevar a cabo para lograrlos. Los establecimientos rinden cuentas y los actores tienen mecanismos y autoridad para exigir ese rendimiento de cuentas. Se trata de escuelas que tienen una mayor relación con su entorno, con espacios para el control y que cuentan con la participación de la propia comunidad.

Las actuales reformas se encuentran marcadas por principios que no solo se encuentran presentes, sino que además son comunes a los países latinoamericanos en donde las mismas están ocurriendo.

En la tercera generación de reformas, los énfasis se encuentran en los resultados y en la rendición de cuentas. La calidad de los resultados sigue siendo el foco principal de preocupación, sin embargo no se deja de lado el estudio de los procesos pedagógicos y de aprendizajes, en relación con los contextos sociales y culturales de los estudiantes.

Este, es un periodo en el cual adquieren importancia nuevos modelos teóricos y nuevas herramientas metodológicas para evaluar y analizar el progreso del aprendizaje de los alumnos y el "valor agregado" por la escuela.

Por otra parte, esta nueva generación de reformas trabaja con un concepto más amplio de calidad educativa, lo que plantea desafíos metodológicos en cuanto al objeto e instrumentos de evaluación. Se asume que los aprendizajes son cognitivos, valóricos y sociales y que ocurren a lo largo de la vida y dependen de factores que son de naturaleza multivariada. Son reformas participativas que contemplan la rendición de cuentas a la comunidad, la que a su vez, ha venido ganando más espacio y ha recobrado la voluntad de ejercer sus derechos.

A pesar de todo lo dicho, estas reformas requieren construir un nuevo tipo de consenso en la sociedad y ello no es fácil de lograr.

Se trata, en primer lugar, de reformas centradas en la calidad de los resultados, lo cual trae una gran dificultad, tal la falta de consenso en relación a lo que se entiende por "calidad"; cómo medirla y cuáles son las principales estrategias para alcanzarla.

En segundo lugar, para lograr resultados de calidad se debe actuar en los procesos y, para ello, se requiere de profesores mejor calificados. Actuar en la formación inicial no es fácil, ya que implica transformar las tradiciones y los límites de las instituciones responsables por la formación. Se requiere de una formación que le permita a los maestros adquirir competencias pedagógicas, dadas las exigencias de los nuevos contenidos curriculares. Estos requieren aprender, a su vez, nuevas metodologías para trabajar con una población más heterogénea y fuertemente conectada a las realidades locales.

Por último, las reformas requieren de nuevos marcos institucionales o regulativos para garantizar la coordinación y el funcionamiento de unidades cada vez más autónomas y descentralizadas, que a su vez interactúen con comunidades más activas y conscientes de sus derechos en educación.

Parece conveniente comentar que las actuales reformas se encuentran marcadas por principios que no solo se encuentran presentes, sino que además son comunes a los países latinoamericanos en donde las mismas están ocurriendo. Por otra parte, dichos principios son siempre re-contextualizados para la realidad e historia de cada país. En muchos países hay cambios en los marcos institucionales; avance de la descentralización y

Nova118C.indd 55 30.07.08 15:18:06

autonomía de las unidades; preocupación por la formación inicial de profesores; nuevos sistemas de evaluación, etc.

Para terminar, me gustaría mencionar dos puntos de gran importancia:

El primero se refiere a las semejanzas y diferencias que existen entre las reformas actuales y las reformas de los años 90. Las reformas de los 90 estuvieron centradas en el acceso y en los procesos educativos. Las actuales se centran en los resultados de aprendizaje y en su pertinencia para los requerimientos de la sociedad. En los 90, las reformas iniciaron la descentralización y en la etapa actual, esta descentralización debe hacerse efectiva y más real en su funcionamiento. En los 90 las reformas fueron de "arriba hacia abajo" (top-down). Hoy día la sociedad exige más participación, particularmente los profesores, los estudiantes y los padres, que se sienten con más derechos y disposición para ejercer su responsabilidad.

El segundo punto está relacionado con los principales desafíos que tenemos delante, teniendo en cuenta la perspectiva de una educación de calidad. Los países deben construir un amplio consenso social en torno a una edición que tenga resultados de calidad y de calidad para todos. Ello se debe expresar en políticas de largo plazo; en aumento de presupuesto y en nuevos marcos institucionales para la regulación de los sistemas educativos. Es necesario mejorar muchas deficiencias de infraestructura y de recursos de apoyo. Sin embargo, la principal inversión debe estar centrada en las capacidades de las personas que intervienen en educación y, principalmente, en la formación de profesores. NA

Los países deben construir un amplio consenso social en torno a una edición que tenga resultados de calidad y de calidad para todos. Ello se debe expresar en políticas de largo plazo; en aumento de presupuesto y en nuevos marcos institucionales para la regulación de los sistemas educativos.



Foto João Ripper

opiniã ! pinión

Nova118C.indd 56 30.07.08 15:18:08

Educação Infantil

Sonia Kramer
Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Puc-Rio
sokramer@edu.puc-rio.br

A educação de crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, as políticas de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação têm sido temas de pesquisa, da gestão pública, de debates educacionais e de movimentos sociais no Brasil nos últimos 20 anos. Após a ditadura militar, no final dos anos 70, e como conseqüência dessa mobilização no âmbito da pesquisa, da gestão e das práticas - deu-se o reconhecimento do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação que foi afirmado na Constituição de 1988, no Estatuto de Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Em seguida, foi objeto de vários documentos oficiais, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação. Os textos, ações e as discussões estão marcados por uma concepção da criança como sujeito social, cidadão de direitos, produtor de cultura e produzido na cultura.

A educação infantil – primeira etapa da educação básica – é hoje, no Brasil, direito da criança, dever do Estado, opção da família e se concretiza em creches (para as crianças até três anos), em escolas de educação infantil e em turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental (para crianças de 4 a 6 anos). E, a partir de 2007, nova mudança na legislação educacional incluiu as crianças de 6 anos no ensino fundamental, estendido para 9 anos. A escolaridade obrigatória foi ampliada para 9 anos.

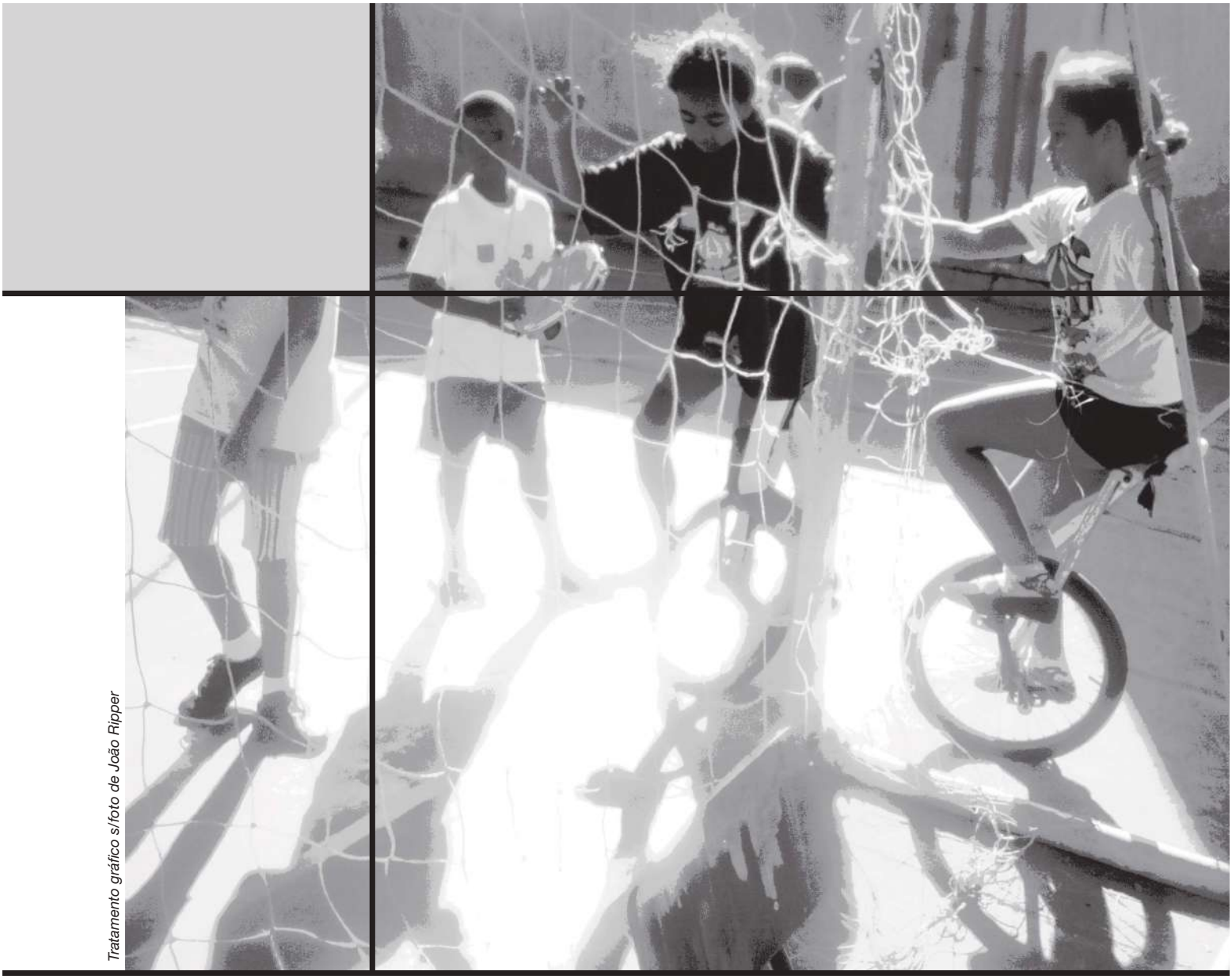
Este contexto trouxe demandas para a formação de professores e as políticas municipais e estaduais que, com maior ou menor ênfase, têm investido na educação infantil como nunca antes no Brasil. Destaca-se aqui: (i) os fóruns estaduais e municipais de educação que, há mais de 10 anos, participam de modo vigilante, fazem encaminhamentos políticos e buscam alternativas para que o exercício desses direitos, mais do que proclamado, seja uma realidade para as populações infantis; (ii) o Movimento Interforuns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB, instância nacional que articula a atuação dos fóruns e dialoga, pressiona, encaminha posições junto a ministérios e conselhos da área social educacional, bem como junto a instâncias especificamente políticas, como a Câmara de Deputados, o Senado, a Presidência da República.

A luta por recursos financeiros e pela destinação à educação infantil de recursos públicos é parte visível deste processo agregando – nestes anos de marasmo e descrédito nas instâncias de participação social – à mobilização, órgãos públicos, organizações não governamentais, partidos políticos, conselhos, municípios, universidades e parlamentares. O ensino fundamental de 9 anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia são expressões claras da direção que as políticas educacionais assumiram no Brasil em relação às crianças de 0 a 6 anos nos últimos anos. Contudo, a situação as creches – e das crianças de 0 a 3 anos é ainda motivo de grande preocupação.

Trata-se de garantir educação de qualidade a uma população de cerca de 21 milhões de pessoas o que – diante do quadro de desigualdade econômica e social do país – significa em muitos contextos, assegurar direitos sociais e direitos humanos, direito à vida, para todas as crianças.

Muitos desafios se apresentam, incluindo a formulação de alternativas curriculares, de estratégias de expansão com qualidade, em particular no que se refere às creches e à inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental. A formação de profissionais de educação infantil, formação científica e cultual de professores e gestores representa um dos maiores desafios das políticas educacionais, como também a articulação entre educação infantil e ensino fundamental, instâncias indissociáveis do processo de democratização da educação brasileira que recebem dia a dia milhões de crianças brasileiras de 0 a 10 anos. A inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental representa importante conquista para as populações infantis e para as famílias, mas muito trabalho precisa ser feito. Este trabalho diz respeito à intervenção educacional, à formação, pesquisa, disseminação de teorias e práticas que respeitam as crianças em toda a sua diversidade. Este trabalho envolve conhecimentos, sensibilidade, ética e o sentido concreto, objetivo, material da nossa responsabilidade social diante desta geração e das próximas gerações.

opiniã(!)pinión



Tratamento gráfico s/foto de João Ripper

Os desafios da profissão de professor/a, a necessidade de ir além da mera elaboração de planos para fazer acontecer efetivamente ações de formação dos/as professores/as, a polêmica em torno das concepções e procedimentos utilizados para a avaliação da aprendizagem e a Lei Nacional de Educação na Argentina são os temas abordados de modo bastante crítico nessa edição de Idéias em Rede. São artigos que, expressando reflexões, às vezes emocionadas, mas sempre muito bem fundamentadas, das professoras e pesquisadoras brasileiras Vera Maria Candau e Maria Teresa Esteban e das professoras e pesquisadoras Dinorah García Romero da República Dominicana e Susana Montaldo da Argentina, nos oferecem subsídios para aprofundar nossos estudos e nos "empurram" para o debate. Em outras palavras, são contribuições que podem fazer avançar nossas buscas no sentido da construção de uma verdadeira educação de qualidade para todos e todas.

Nova118C.indd 58 30.07.08 15:18:11

idéias em rede

ideas en red

Los desafíos de la profesión del/de la profesor/a; la necesidad de ir más allá de la mera elaboración de programas para que, de hecho, ocurran acciones para la formación de profesores/as; la polémica en torno a las concepciones y procedimientos utilizados para la evaluación del aprendizaje; la Ley de Educación Nacional Argentina, son los temas abordados, con bastante criticidad, en esta edición de Ideas en Red. Los artículos expresan reflexiones, a veces emotivas, pero siempre bien fundamentadas, de las profesoras e investigadoras brasileñas Vera Maria Candau y Maria Teresa Esteban, y de las profesoras e investigadoras Dinorah García Ronmero, de República Dominicana y Susana Montaldo, de Argentina.

Las autoras nos ofrecen subsidios que nos ayudan a ahondar en nuestros estudios y nos llevan al debate. En otras palabras, dan contribuciones que pueden ayudarnos a avanzar en nuestras búsquedas por la construcción de una verdadera educación de calidad para todos y todas.

Professor/a:



Foto João Ripper

profissão de risco?

Vera Maria Candau
Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Puc-Rio
vmfc@edu.puc-rio.br
Rio de Janeiro, Brasil

Por mucho tiempo la docencia fue vista y vivida como una profesión importante por su papel intelectual, ético y social. Pero actualmente ser profesor/a se ha transformado en una actividad de riesgo que desafía nuestra resistencia, salud y equilibrio emocional, capacidad de enfrentar conflictos y construir experiencias pedagógicas significativas cotidianamente. ¿Qué enseñar? ¿Como favorecer aprendizajes significativos? ¿Quiénes son nuestros alumnos? ¿Qué estrategias didácticas privilegiar en la clase? ¿Qué escuela para qué ciudadanía? Responder estos interrogantes constituye un reto para la profesión docente del presente.

O magistério foi considerado durante muito tempo como uma profissão muito valorizada socialmente, de prestígio e reconhecimento pelo seu potencial humanizador e seu compromisso com a formação para a cidadania. Em geral, esta valorização não era acompanhada de condições de trabalho muito favoráveis. O salário dos professores e professoras era módico e os estímulos para o desenvolvimento profissional escassos. No entanto, isto não impedia que o magistério fosse visto e vivido como uma profissão que valia a pena por sua importância intelectual, ética e social.

Esta não é a situação que vemos hoje. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos/as professores/as vive, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, stress, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Além disso, sua autoridade intelectual e preparação profissional é frequentemente questionada e as múltiplas manifestações de indisciplina e violência no cotidiano escolar se intensificam, assim como as pressões sociais se fazem cada vez mais fortes e as escolas, públicas e privadas, não conseguem responder adequadamente às novas demandas. Por outro lado, o impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre os processos de ensino–aprendizagem obrigam os/as educadores/as a buscar novas estratégias pedagógicas e os sujeitos da educação, crianças e adolescentes, apresentam configurações identitárias e subjetividades fluidas que escapam à compreensão dos professores e professoras. Diante deste quadro muitos/as evadem da profissão e procuram caminhos mais tranqüilos, gratificantes e seguros de exercício profissional.

Ser professor/a hoje se vem transformando em uma atividade de risco que desafia nossa resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir experiências pedagógicas significativas cada dia.

ENTRE SABERES E CULTURAS: O QUE ENSINAR?

Esta pergunta, aparentemente simples, é na atualidade extremamente desafiadora para nós, professores e professoras. A identidade docente tem estado fortemente ancorada, especialmente a partir do segundo segmento do ensino fundamental, no domínio de um conhecimento específico do qual o/a professor/a é considerado/a especialista. A posse deste chamado "conteúdo" não é colocada em questão. Este saber, oriundo do campo científico de referência, dá ao docente segurança e convicção de que possui um patrimônio, que lhe é próprio, que lhe corresponde socializar. Este conhecimento foi adquirido ao longo de vários anos de formação universitária e pertence aos "iniciados" em cada área específica do conhecimento considerado científico. Por outro lado, existem bons livros didáticos que "pedagogizam" estes "conteúdos" aos diferentes níveis de ensino. Confiantes no nosso saber, formação e nos materiais de apoio selecionados nos é possível, esta é nossa crença, desenvolver com tranqüilidade e competência nossa atividade docente diária.

Esta era/é a visão dominante mas a reflexão pedagógica em geral e, mais especificamente, a teoria curricular, nos últimos anos vem questionando fortemente esta concepção do conhecimento escolar. Este passa a ser concebido como uma construção específica do contexto educacional, em que o cruzamento entre diferentes saberes, cotidianos e/ou sociais e científicos, referenciados a universos culturais plurais, se dá no cotidiano escolar em processos de diálogo e confronto, permeados por relações de poder. O conhecimento escolar não é concebido como um "dado" inquestionável e "neutro", a partir do qual nós, professores/as configuramos nosso ensino. Trata-se de uma construção permeada por relações sociais e culturais, processos complexos de "transposição"/ "recontextualização" didática e dinâmicas que têm de ser ressignificadas continuamente.

O que ensinar? Como favorecer aprendizagens significativas? Estas perguntas, mais ou menos óbvias e tranqüilas em outros tempos passam, hoje, a ser questões desestabilizadoras e instigantes, que ad-



Foto João Ripper

A identidade docente tem estado fortemente ancorada, especialmente a partir do segundo segmento do ensino fundamental, no domínio de um conhecimento específico do qual o/a professor/a é considerado/a especialista.



mitem respostas múltiplas, segundo as concepções epistemológicas e educativas que informem nossas práticas pedagógicas cotidianas.

NOSSOS ALUNOS E ALUNAS: IDENTIDADES PLURAIS E FLUIDAS QUE NOS ESCAPAM A CADA MOMENTO?

Outra questão que informa a prática docente diz respeito à caracterização de nossos alunos e alunas. Durante muito tempo nos pautamos em nosso dia-a-dia por uma visão do que se convencionou chamar de "aluno médio", certamente uma abstração mas que constituía uma referência para a docência. De onde veio esta construção? Acredito que se possa afirmar que está baseada numa simplificação de textos de psicologia do desenvolvimento e de psicologia da educação em que são apresentadas as principais características de diferentes etapas da vida, no nosso caso das fases da infância, da pré-adolescência e da adolescência. Muitas vezes destaca-se elementos que favorecem uma visão homogeneizadora, que tendem a descrever de modo uniforme os/as alunos/as. Tendemos a assumir esta visão uniforme destes personagens e a adequar nosso ensino a ela.

Basta entrar em uma sala de aula do ensino fundamental com um olhar sensível às diferenças, para que se evidencia a inadequação desta perspectiva. As crianças e adolescentes "explodem" este modo de encará-los. Apresentam formas de expressar-se, comportar-se, situar-se diante de distintas situações que questionam nossas formas habituais, socialmente construídas, de lidar com elas. Diferenças de gênero, físico-sensoriais, étnicas, religiosas, de contextos sociais de referência, de orientação sexual, entre outras, se visibizam e expressam nos diversos cenários escolares.

Os educadores e educadoras nos manifestamos muitas vezes desconcertados com nossos alunos e alunas, diante desta explosão das diferenças. Tendemos, com freqüência, a encará-la negativamente, "já não se fazem alunos como antigamente".... afirmamos, explicita ou implicitamente. Os/as alunos/as - verdadeiros "alienígenas"?- estão exigindo de nós, educadores/as - ou será que somos nós os/as "alienígenas"? - , novas formas de reconhecimento de suas alteridades, de atuar, negociar, dialogar, propor e criar. Estamos desafiados a superar uma visão padronizadora, assim como um olhar impregnado por um juízo, em geral, negativo de suas manifestações e maneiras de ser. Trata-se de abrir espaços que nos permitam compreender estas novas configurações identitárias, plurais e fluidas, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade.

ENTRE O "QUADRO-NEGRO/VERDE/BRANCO" E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: QUE DINÂMICA CONSTRUIR NA SALA DE AULA?

Outro aspecto desestabilizador da prática docente diz respeito ás estratégias didáticas privilegiadas na sala de aula. O ensino frontal tem sido a perspectiva dominante

nas nossas escolas. Basta entrar em um estabelecimento de ensino que o reconhecemos pela organização espacial das salas de aula. O chamado "quadro-negro, verde ou branco" em uma das paredes, as carteiras enfileiradas diante dele indicando que todos devem olhar para aquele personagem, nós, professores/as, que, em alguns instantes, entrará para "dar" a sua aula. Certamente esta descrição é caricatural. Nos primeiros anos do ensino fundamental já está sendo superada. No entanto, na segunda etapa do ensino fundamental e no ensino médio, afirmo, sem duvidar, ainda impera na grande maioria das escolas. Certamente de modo matizado em muitas situações, com maior freqüência de exposições dialogadas, alguns trabalhos em grupos, utilização de filmes, apresentações em powerpoint e utilização de outras mídias que "modernizam" mas não rompem com o chamado ensino frontal.

É importante ressaltar que, em algumas escolas, já se está trabalhando em uma perspectiva diferente, que se pode chamar de "sala de aula ampliada"(Koff, 2008).[1] Nela os diferentes espaços escolares – corredores, pátio, biblioteca, laboratório de informática, etc – e mesmo espaços fora da escola – ruas, museus, fábricas, empresas, jardins, parques, shoppings, etc – são concebidos como "salas de aula", na medida em que favorecem processos de aprendizagem e ensino, tanto de professores/as quanto de alunos/as.

A familiaridade das crianças e adolescentes com as TIC's é cada vez maior. Os alunos e alunas manifestam intimidade com este mundo, "navegam" com autonomia e, muitas vezes, nos ensinam, pois nós professores/as – pelo menos os que possuímos mais anos de magistério –, em geral, nos metemos no

Entre os objetivos das escolas, um dos considerados básicos, constitutivos da própria configuração da instituição escolar é a formação para a cidadania. Mas, o que quer dizer esta expressão hoje?



Foto João Ripper

mundo das TICs mais lentamente. Esta é uma realidade que vem se impondo cada vez mais. Como integrar de modo consistente as TICs nos processos de ensino-aprendizagem? Como utilizá-las na perspectiva de favorecer processos de construção de conhecimento, análise e reflexão críticas? Como operar com as múltiplas possibilidades que as TICs oferecem a partir de uma visão reflexiva e crítica de sua utilização tanto no meio escolar, como na sociedade em geral?



Foto João Ripper

QUE SIGNIFICA CIDADANIA EM SOCIEDADES MARCADAS PELO INDIVIDUALISMO E A CULTURA DO CONSUMO? QUAL O PAPEL DA ESCOLA NESTA PERSPECTIVA?

Entre os objetivos das escolas, um dos considerados básicos, constitutivos da própria configuração da instituição escolar é a formação para a cidadania. Mas, o que quer dizer esta expressão hoje? Ainda tem sentido afirmá-la? Cidadania, em geral, é uma categoria referida à consciência de pertença a um estado-nação. Serviu historicamente, me atreveria a afirmar, para negar e/ou silenciar as diferenças, "Somos todos brasileiros" é uma expressão muitas vezes utilizada para não enfrentar conflitos, não reconhecer desigualdades e discriminações.

Vivemos em tempos de globalização que, para vários analistas, é um fenômeno pluri-dimensional que fragiliza os chamados estados-nação. Por outro lado, nas sociedades complexas, marcadas por políticas neoliberais e pela centralidade do consumo e do individualismo, a cidadania é muitas vezes orientada à formação de consumidores.

Neste contexto, problematizar a questão da cidadania constitui um desafio importante para nós, educadores e educadoras. De que cidadania falamos? Que cidadania queremos ajudar a construir? Como ressignificar este conceito que está relacionado à dimensão publica, sócio-política e coletiva da vida? Como favorecer uma cidadania diferenciada, que procura articular igualdade e diferença? Muitas são hoje as experiências de voluntariado, os projetos promovidos por organizações não governamentais e outros atores da sociedade civil que apontam nesta direção e, certamente nós, educadores/as, também estamos chamados a participar desta construção de redes de solidariedade e compromisso social.

Profissão de risco... Certamente ser professor/a hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do "ofício de professor/a", e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social e culturalmente plural para todos/as. Mas, não é isto que permite humanizarmo-nos e humanizar, aprofundar nos dilemas do nosso tempo, dilatar horizontes, desafiar, criar? E, não são estas as "marcas" da profissão docente?

1 Koff, Adélia Maria Nehme Simão e. Escolas, Conhecimentos e Culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular. Tese de doutoramento, Departamento de Educação da PUC-Rio, 2008.

Formación de profesoras/es para una educación de calidad



Dinorah García Romero
Membro do Grupo de Pesquisa do Centro Cultural Poveda
ctro.poveda@codetel.net.do
República Dominicana

A formação de professoras para uma educação de qualidade constitui uma preocupação constante dos atores sociais e dos setores sócio-educativos interessados no desenvolvimento integral da sociedade. Mas urge passar da preocupação à execução de planos, programas e projetos que superem a superficialidade e o caráter pontual da formação de professores. Essa tarefa corresponde a todos e é compromisso dos governos, da sociedade civil, das organizações docentes e dos próprios professores.



Foto João Ripper

PREOCUPACION QUE REQUIERE ACCION

La formación de profesoras/es, para una educación de calidad, constituye una preocupación constante para los actores sociales y sectores socioeducativos, interesados en el desarrollo integral de la sociedad. Pero urge pasar de la preocupación a la ejecución de planes, programas y proyectos que superen la superficialidad y el carácter puntual de la formación de profesoras/es. Si se aspira a una educación de calidad, la formación no puede depender de préstamos bancarios, ni de reclamos y políticas empresariales, menos aún de promesas electorales y de la correlación de fuerzas en las organizaciones magisteriales. Se requiere, entonces, un proyecto de formación del profesorado, definido y consensuado, desde el punto de vista social y político.

PUNTO DE PARTIDA DE ESTA FORMACION

En este contexto, la formación del profesorado debe tener como base las necesidades fundamentales de la sociedad en la que interactúan las/os profesoras/es. Asimismo, debe responder a las necesidades básicas de las niñas/os, adolescentes y jóvenes que las/os mismas/os van a formar. De igual manera, debe guardar coherencia con las necesidades sentidas por las/os profesoras/es, como sujetos relevantes de los procesos formativos. Además, ha de articularse con sentido crítico a las propuestas curriculares y de formación que la Administración pública mantiene vigentes. Deberá articularse, también, a las propuestas socioeducativas de la sociedad civil, para aprovechar sus aportaciones a los procesos formativos de las/os profesoras/es.

COMPROMISO CON LA AUTOFORMACION

La responsabilidad de esta formación no solo descansa en la Administración pública, depende también de las decisiones de las comunidades y de las/os mismas/os profesoras/es. Estas/os tienen que asumir su formación como un derecho humano fundamental, para apropiarse de las competencias necesarias y responder con creatividad e innovación a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y a los avances de las ciencias y de las tecnologías. De esta manera, responden también a sus propios compromisos de desarrollo personal, profesional y social. Implica por tanto, auto dotarse de pautas de exigencias que les permitan centrar su atención en el estudio y en la investigación; en la lectura asidua y en la observación; en la reflexión y en la renovación de la práctica, con el apoyo del análisis permanente de la realidad. Asumir su formación con rigor, les llevará a pensar sus intervenciones con acierto. Los motivará, de igual modo, a trabajar con una visión más integral de su profesión y de su misión, para aportar de forma significativa a la calidad de la educación. Y con este dinamismo, podrán apoyar la construcción intelectual colectiva y la creación de pensamiento, tal como lo plantea la Propuesta Socioeducativa de la Institución Teresiana en América Latina.

La calidad no es una expresión neutra, implica una visión y posición determinada. Por tanto, es un concepto que no resiste absolutismos, pues tiene la fuerza de una construcción social e histórica.



Foto João Ripper

FORMACION QUE ASEGURE EDUCACION DE CALIDAD

Los actores y sectores preocupados no se plantean cualquier formación. De ninguna manera. Al contrario, postulan una formación que asegure educación de calidad como horizonte de sentido y en la experiencia cotidiana. En este punto, convendría precisar a qué nos referimos cuando hablamos de educación de calidad. Ante todo, recordamos que el vocablo calidad es polisémico y, por ello, son múltiples los enfoques, las concepciones e interpretaciones que se proponen y se discuten. La calidad no es una expresión neutra, implica una visión y posición determinada. Por tanto, es un concepto que no resiste absolutismos, pues tiene la fuerza de una construcción social e histórica. En esta dirección, la formación de profesoras/es tiene dimensiones sustantivas. Estas dimensiones se interrelacionan y requieren reflexión y recreación continua para posibilitar una formación efectiva e innovadora.



DIMENSIONES SUSTANTIVAS DE ESTA FORMACION

Las dimensiones forman el tejido vital de la formación de profesoras/es, orientada a la educación de calidad. Le confieren a la misma direccionalidad y consistencia. Hagamos un recorrido por las más relevantes en estos tiempos:

a. Procesual y reflexiva. Esta dimensión implica un proceso sistemático y razonado a través del cual las/os profesoras/es se apropian y se ejercitan en valores y principios que los comprometen con el bienestar de la comunidad, con su madurez humana y social. Este proceso reflexivo les permitirá darse cuenta de sus acciones y de los factores que pueden condicionar esas acciones. Asimismo, desarrolla en el profesorado una vocación y un compromiso con lo público como espacio común y como derecho y responsabilidad de todas y todos a ser artífices del desarrollo de la colectividad y de su propia vida. Son valores y principios cuyo sentido primero y último es el bien de la comunidad social y de cada profesora/or como ser humano y como sujeto colectivo.

b. Perspectiva intercultural de la formación profesional. Esta dimensión aporta a las/os profesoras/es herramientas para acercarse al conocimiento, a la diversidad de saberes, contextos y prácticas, con una actitud y un enfoque respetuoso y propositivo de las culturas. De esta manera, entienden y asumen la educación como una práctica intercultural, al tiempo que desarrollan una mentalidad más flexible y abierta para comprender, con sentido crítico, los fenómenos humanos, socioculturales y pedagógico-políticos.



Foto João Ripper

La formación de profesoras/es para una educación de calidad demanda contextos, políticas y apoyo económico sostenido. Contextos personales e institucionales que acompañen los procesos formativos.

Asumen propuestas pedagógicas que promueven la libertad, la participación y el trabajo creativo.

c. Enfoque y ejercicio de los derechos ciudadanos en todas sus manifestaciones y ámbitos. La formación con esta orientación permite que las/os profesoras/es se asuman como sujetos de derechos con capacidad para generar, respetar y demandar estos y otros derechos. En este tenor, ellas y ellos tendrán que contribuir para que el aula, la escuela y la comunidad, se conviertan en espacios que reconocen, respetan y posibilitan el ejercicio de los derechos de sus pares, de sí mismas/os, de las/os estudiantes y de los demás actores de la comunidad educativa.

d. Equidad y justicia en el proceso de formación y en el ejercicio de la tarea educativa. La educación de calidad remite a la práctica de la justicia y de la equidad. Parecería que no es posible crear situaciones y experiencias de formación y de aprendizajes con significado, al margen de estructuras, de relaciones y de normativas que prioricen la igualdad de oportunidades para todas y todos, si no es através de los derechos individuales y colectivos. Por ello, la formación del profesorado requiere la profundización y aplicación de ambos aspectos.

DIMENSIONES PARA UNA FORMACION SOSTENIBLE

Estas dimensiones posibilitan la consolidación y la continuidad de la formación.

e. Comunicativa y reconstructora de la vida en las aulas y en los diferentes espacios socioeducativos en los que intervienen. Las/os profesoras/es establecen un contrato moral y práctico para generar y promover la vida del aula y de la escuela; para redescubrir junto a sus pares, junto a las/os estudiantes, la necesidad y el valor de la felicidad humana y de la felicidad escolar. Esta vida fluye más y mejor, si la experiencia formativa posibilita que las/os profesoras/es superen los complejos y los miedos que las/os asedian. De igual modo, si superan la falta de libertad para pensar su práctica, para proponer iniciativas y asumir con plena conciencia que pueden comprender e intervenir como ciudadanas/os productivos.

f. Formación orientada a resultados pertinentes y duraderos. Desde esta dimensión se impulsa la efectividad del trabajo de las/os profesoras/es. Los frutos de su accionar se evidencian en la calidad, variedad y utilidad de los aprendizajes de sus estudiantes; en la incidencia social y pedagógica de las instituciones educativas en las que trabajan, y en los cambios que propician en las comunidades en las que están insertas/os. Estos frutos se traducen, también, en cambios concretos, tanto en los modos de aprender y de trabajar como en los modos de relacionarse con sus pares, con sus estudiantes y con las/os demás ciudadanas/os de su entorno. Son frutos que transforman la cultura de las aulas, la productividad de la escuela y de las comunidades. Para avanzar en esta dirección, se requieren condiciones sociales, laborales e institucionales que sean humanas y dignas.



Foto João Ripper

CONDICIONES IMPRESCINDIBLES

La formación de profesoras/es para una educación de calidad demanda contextos, políticas y apoyo económico sostenido. Contextos personales e institucionales que acompañen los procesos formativos. Asimismo, se necesita políticas gubernamentales e institucionales que garanticen la pertinencia, la innovación y actualización continua de los planes y programas formativos, así como de las instituciones responsables de la ejecución de los mismos. De igual modo, importa la especialización de recursos económicos y tecnológicos que respalden los esfuerzos metodológicos, investigativos y de renovación de la práctica que se han de desplegar. También los recursos tecnológicos constituyen una mediación importante para adecuar la formación y la práctica a los nuevos lenguajes y códigos existentes. Esto facilita el análisis y la interpretación de los cambios que ocurren en el campo educativo-cultural y en la geografía mundial.

En síntesis, la formación de las/os profesoras/es para la educación de calidad es tarea y compromiso de los gobiernos, de la sociedad civil, de las organizaciones magisteriales y de las/os profesoras/es mismas/os. Todas estas instancias, especialmente la gubernamental, deben priorizar los procesos formativos por la estrecha relación existente entre formación calificada del profesorado y educación de calidad. Asimismo, promovamos esta formación desde movimientos socioeducativos comprometidos con la calidad de la educación y con la transformación estructural de la sociedad, para un mayor fortalecimiento de la inclusión y de la equidad en la sociedad y en la educación.

idéias em rede

ideas en red



Foto João Ripper

Las variadas acciones implementadas para mejorar la calidad de la escuela en Brasil no impidieron que el fracaso escolar se mantenga vigente. Una nueva acción incorporada recientemente es la Provinha Brasil, que pretende verificar el aprendizaje durante el ciclo de alfabetización, direccionándose a niños de ocho años. Se establece, de esta forma, una relación linear entre examen (instrumento de coerción, certificación y exclusión) y aprendizaje, la que a su vez reduce desempeño y evaluación a un sistema de control. La centralidad de la evaluación puesta en un proceso de regulación externa a la dinámica pedagógica, colabora con la reducción de las posibilidades de reflexión sobre el trabajo de la escuela y de formulación de propuestas de acción propias y de modos colectivos y democráticos de regulación de un trabajo favorable al proceso de enseñanza aprendizaje.

PROVINHA BRASIL:

reeditando a velha confusão entre avaliação e exame

Maria Teresa Esteban
Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e Pesquisadora do GRUPALFA (Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares)
mtesteban@uol.com.br Rio de janeiro - Brasil

O fracasso escolar, em suas diversas formas de expressão, mantém seu vigor a despeito das muitas ações propostas com o objetivo de melhorar a qualidade da escola. Neste contexto, se institui a Provinha Brasil, para verificar a aprendizagem durante o ciclo de alfabetização. Direciona-se, portanto, a crianças de oito anos.

O que dizer dessa "nova" proposta de avaliação, apresentada pelo governo, que não venha sendo dito há muitos anos?

Em trabalhos do início dos anos 90, Díaz Barriga faz uma excelente análise do processo de redução da avaliação ao exame, nos quais mostra com detalhes o movimento de articulação dos processos escolares em função do credenciamento e do controle, que sustenta o que ele denomina "pedagogia do exame". Esta pedagogia se apóia na suposta cientificidade do exame, garantia da veracidade de seus resultados, permitindo uma classificação que justifica a exclusão entrelaçada a todo o processo. A possibilidade de exclusão, implícita em todo o processo, é entendida como elemento necessário à produção da qualidade da escola. Nada mais distante do que se observa nos resultados da escola e menos desejável para a construção de uma escola pública democrática.

A relação linear entre exame – instrumento de coerção, certificação e exclusão - e aprendizagem reduz aprendizagem a desempenho e avaliação a controle. Essa relação não traz nada de novo, pois, apesar de amplamente criticada tem primazia nas práticas escolares e nas políticas públicas, embora não venha conseguindo oferecer contribuições significativas para a ampliação da face democrática da escola.

Os resultados da avaliação externa (INEP; 2004: 33) têm mostrado o que há muito se sabe no cotidiano escolar: ao menos a metade das crianças não está aprendendo satisfatoriamente e, dentre as que têm desempenhos aceitáveis, poucas são as que expressam capacidade de leitura e escrita compatível com o tempo de escolarização.

A Provinha Brasil, assim como

o SAEB no momento de seu lançamento, apóia-se na compreensão do exame como instrumento de promoção da qualidade. Porém, após mais de uma década de realização do SAEB, com sucessivas mudanças em sua metodologia visando a seu aperfeiçoamento, seus resultados indicam a manutenção dos altos e históricos índices de fracasso escolar. A inconsistência entre a proposição do sistema e os resultados alcançados não se mostra suficiente para abalar a credibilidade na capacidade do exame para produzir qualidade, pelo contrário, diante de resultados insatisfatórios no 4º ano de escolarização, aferidos pelo SAEB, propõe-se o alargamento do sistema de exames por se acreditar que a mais exame corresponde maior qualidade no sistema educacional.

PROVINHA BRASIL: REFORÇANDO A CONCEPÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO CLASSIFICATÓRIA

A relação entre a aplicação de uma "provinha" e a garantia da alfabetização das crianças no máximo aos oito anos de idade expõe desconhecimento das discussões e práticas relacionadas à aprendizagem infantil e ao processo de alfabetização. Essa proposta expressa a permanência de uma perspectiva redutora da infância, aliada a uma concepção mecanicista de alfabetização que fortalece sua dimensão técnica e ofusca as vertentes histórica e sócio-cultural que a constituem.

Uma vez assumido o exame como meio para acompanhar os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantis, reforçando uma concepção de avaliação classificatória, fortemente enraizada nas práticas cotidianas, dificilmente serão estabelecidos procedimentos outros que são mais efetivos no acompanhamento que sem dúvida se faz necessário em todos os momentos da escolarização. Portanto, a consolidação do exame afasta as possibilidades de acompanhamento, compreensão e intervenção no processo de aprendizagem.

A idéia de uma "provinha", assim no diminutivo, pode parecer um modo de aproximar o exame do contexto infantil. Neste sentido, reforça o estereótipo da criança como um sujeito de "segunda classe", incapaz, alguém que se prepara para ser, mas ainda não é.



Foto João Ripper

Há também uma infantilização do(a) professor(a), responsável pela aplicação da prova, não por sua elaboração. Aqui se evidencia uma clara desqualificação da ação docente, de sua capacidade de formulação de sua prática cotidiana.

A "Provinha Brasil" promove a ampliação do sistema de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre a aprendizagem infantil. A ênfase na regulação, que atravessa o exame, pouco pode contribuir para uma profunda reflexão sobre a dinâmica pedagógica, sobre os percursos realizados, sobre as aprendizagens alcançadas e sobre os conhecimentos necessários e os modos de obtê-los, como vêm demonstrando os resultados dos outros níveis de escolarização que já integram o sistema nacional de avaliação. A centralidade no exame, mesmo que disfarçado de provinha e aplicado pelo(a) professor(a) regente da turma, direciona a ação pedagógica para a obtenção dos resultados pré-fixados, o que reduz, na escola, a possibilidade de percepção, compreensão e fortalecimento dos múltiplos processos de aprendizagem e de ensino ali realizados, bem como dos diferentes conhecimentos que dão vida à sala de aula como espaço de permanente aprendizagem.

A centralidade da avaliação é posta em um processo de regulação externa da dinâmica pedagógica, colaborando intensamente para a redução das possibilidades da escola de reflexão sobre seu trabalho, formulação de suas propostas de ação e estabelecimentos de modos coletivos e democráticos de regulação do trabalho com a finalidade de produzir práticas favoráveis ao processo aprendizagem-ensino.

O exame, configurado a partir de padrões que estimulam a uniformização dos processos e dos resultados, tem uma atuação importante no sentido de moldar as práticas, reduzindo as possibilidades de estímulo à diferença, característica da sala de aula. Assim, legitima as desigualdades decorrentes das diferenças, naturaliza a subalternidade e fomenta, nos sujeitos, o desejo de normalização. O exame, apoiado na formulação que apresenta a neutralidade como uma de suas mais fortes características, se realiza através de instrumentos e procedimentos construídos para distanciar o sujeito que realiza a avaliação – o avaliador que neste caso será o próprio professore regente - e objeto do conhecimento – o aluno. Simultaneamente afasta o aluno, sujeito que aprende, do conhecimento, que deveria ser o objeto da aprendizagem. Esse processo fragmenta as relações, isola os sujeitos uns dos outros e distancia cada um de seu próprio processo, esvaziado pela ênfase no resultado. Tal dinâmica dificulta a produção de práticas dialógicas realmente favoráveis a um permanente processo de ampliação de conhecimentos por todos. Assim, amplia a possibilidade de produzir uma narrativa socialmente válida sobre o outro, tornado objeto da relação, justificando a desqualificação da alteridade.

A idéia de uma "provinha", assim no diminutivo, pode parecer um modo de aproximar o exame do contexto infantil. Neste sentido, reforça o estereótipo da criança como um sujeito de "segunda classe", incapaz, alguém que se prepara para ser, mas ainda não é.

A Provinha Brasil (a exemplo do SAEB, do ENEM e do SINAES) não pode imprimir melhor qualidade ao processo de alfabetização realizado nas escolas públicas brasileiras. No entanto, pode oferecer minuciosos elementos para a construção de um discurso que, mais uma vez, justifica o fracasso escolar sem conseguir ser parte de um processo de real democratização da escola, em que êxito e desempenho não se confundem.

Bhabha, H. (1998). O local da Cultura. Belo Horizonte: UFMG.

Díaz Barriga, A. (s/d). Una polémica en relación al examen. IN Diaz Barriga, A. Currículo y evaluación escolar. Buenos Aires: Aique.

Esteban, M.T. (2006). Sala de Aula – dos lugares fixos aos entre-lugares fluidos. Revista Portuguesa de Educação. 19(2). 7-20.

INEP/MEC (2004) O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil – 1990-2000. Brasília.

La Ley de Educación Nacional Argentina: *transformaciones y desafíos de esta nueva etapa*

Prof. Susana Montaldo
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Argentina

A educação, a ciência e a tecnologia são enxergadas como variáveis-chave na busca de um desenvolvimento mais sustentável e produtivo para a Argentina. Nesse contexto foram sancionadas sete novas leis para a educação, dentre as quais a Lei de Educação Nacional, cujos conteúdos estão orientados a resolver os problemas de fragmentação e desigualdade que afetam o sistema educativo argentino, e a enfrentar os desafios de uma sociedade na qual o acesso universal a uma educação de boa qualidade se enxerga como requisito básico para a plena integração social.



Foto Arquivo Novamerica Argentina

Nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de recuperación de una de las crisis política y socioeconómica más profunda de toda su historia, desencadenada en el año 2001. El sistema educativo nacional también sufrió el impacto de esta crisis que configuró un contexto de desigualdad en las condiciones educativas, y de profunda fragmentación en una heterogeneidad de situaciones provinciales que remitían más a la falta de articulación y a la desigualdad que a la autonomía provincial.

La educación, la ciencia y la tecnología son variables claves en este proceso, el cual busca erradicar la pobreza y la exclusión social de extensos sectores de la población y sentar las bases de un desarrollo sustentable y productivo del país que posibilite la construcción de una sociedad más justa y de un sistema democrático más vigoroso. Pero para que jueguen ese papel se requieren nuevos direccionamientos: el diseño de una política de promoción de la igualdad que coloque al Estado como garante de los derechos universales

El proceso que se llevó adelante permitiría pensar que la ley es producto del trabajo colectivo. Su texto fue el resultado de un proceso de más de seis meses de debate, consultas y aportes en el cual participó una amplia gama de sectores y personalidades de la sociedad argentina vinculadas a la educación.

a la educación. Con la mirada puesta en este objetivo y frente a la ausencia de una institucionalidad capaz de orientar las acciones de todos los actores, resultaba imprescindible promover un conjunto de leyes que dieran sentido y coherencia a los esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos. Con esta convicción, fueron impulsadas y sancionadas siete nuevas leyes para la educación argentina: Ley de Financiamiento Educativo que estableció la meta del 6 % del PBI para educación, ciencia y tecnología en el año 2010, Ley de Educación Técnico Profesional, Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clase; Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley de Educación Sexual Integral, Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, y la Ley de Educación Nacional.

En este espacio se propone el análisis de la reciente transformación educativa argentina que se viene desplegando en el marco de la sanción de la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206). La elaboración, discusión y aprobación de esta normativa se inscribe en un proceso más amplio de renovación del marco legal educativo planteado durante el período de gobierno (2003-2007), con el propósito de brindar las condiciones que permitieran el desarrollo de una política educativa que se sumara, con compromiso, esperanza e imaginación, a la construcción de una sociedad capaz de crecer sostenidamente, de incluir a todos sus habitantes y garantizarles condiciones dignas para el ejercicio de sus derechos y el desarrollo de sus posibilidades.

Este artículo se organiza, entonces, en tres partes. La primera



Foto Arquivo Novamerica Argentina



Foto Arquivo Novamerica Argentina

de ellas busca presentar el proceso de intercambio y debate que dio lugar a la formulación del proyecto de Ley; la segunda da cuenta de los contenidos e innovaciones que propone la normativa; para – por último- avanzar en los desafíos que plantea la implementación de las transformaciones previstas.

EL PROCESO DE DEBATE

Para lograr que las transformaciones previstas en la letra de las leyes y su espíritu puedan llevarse adelante, hace falta – en principio – voluntad política por parte de las autoridades de sostenerlas en el tiempo. Pero esto no es suficiente, también es necesario que las normas tengan un amplio consenso social. Una ley cuyo contenido es conocido por los ciudadanos, que pudo ser evaluada, valorada, criticada durante su proceso de elaboración, tiene más posibilidades de ser respetada e implementada que las demás.

En este sentido, si bien el conjunto de normas que integran el marco legal mencionado atravesaron un proceso de debate en el seno del Consejo Federal de Educación (ámbito de concertación de políticas por parte de los ministros de educación provincial y el ministro de educación nacional), fueron consensuadas con referentes de la comunidad educativa y del mundo empresarial, de sindicatos y organizaciones sociales; el proceso participativo de consulta e intercambio de la Ley de Educación Nacional presenta sus particularidades.

El proceso que se llevó adelante permitiría pensar que la ley es producto del trabajo colectivo. Su texto fue el resultado de un proceso de más de seis meses de debate, consultas y aportes en el cual participó una amplia gama de sectores y personalidades de la sociedad argentina vinculadas a la educación. Entre ellos, se organizaron jornadas de intercambio en instituciones educativas con 750.000 docentes de todo el país; así como también se participó a sindicatos docentes y no docentes, intelectuales, académicos, dirigentes gremiales, empresarios y representantes de movimientos y organizaciones populares; padres y madres; y más de 700 organizaciones de la sociedad civil. Luego de aquella primera etapa de debate en torno a un documento base que fijaba diez ejes temáticos para organizar la discusión, se elaboró otro documento titulado "Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley. Documento para el debate". Este material, que ya presentaba una propuesta de articulado, abrió una segunda etapa de consulta con el objeto de ajustar, corregir y enriquecer su contenido.

Esta metodología de discusión abierta y multisectorial resulta inédita para la experiencia argentina. La discusión democrática en torno del proyecto educativo nacional contribuye a dotar de legitimidad a la norma propuesta. En esta búsqueda de consensos y coincidencias sociales en torno de la Ley se pone en juego, en suma, la posibilidad de que la educación sea una prioridad de todos.

CONTENIDO E INNOVACIONES DE LA LEY DE EDUCACION NACIONAL

La Ley de Educación Nacional abre una agenda de trabajo intensa para cumplir con los objetivos y metas prescriptas en las diferentes leyes vigentes. Sus contenidos están claramente orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social plena. En función de sus postulados, la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Entre las principales transformaciones planteadas por la Ley, en una búsqueda de avanzar hacia la homogeneización del sistema educativo nacional, se establece una estructura unificada que recupera la educación primaria y secunda-

ria. La Ley contempla -de manera transitoria- la existencia de solo dos estructuras básicas: un formato con 7 años de primaria y 5 de secundaria, y otro con 6 años para cada ciclo. Esto representa un claro avance, considerando la situación de heterogeneidad y fragmentación de estructuras imperante entre las provincias argentinas e incluso la convivencia de modelos al interior de ellas.

Por otra parte, la Ley dispone la extensión de la obligatoriedad escolar, que pasa de 10 a 13 años. Es decir, la educación se vuelve obligatoria en todo el país desde los 5 años de edad hasta la finalización de la educación secundaria. En esta línea, también se dispone que el Estado Nacional tiene la obligación de universalizar la oferta de salas de 4 años y que las escuelas primarias serán, progresivamente, de jornada extendida o completa.

La obligatoriedad del nivel secundario busca habilitar a los adolescentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Asimismo, se propone lograr que los jóvenes utilicen el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y puedan situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio. Para dar cumplimiento a estos objetivos, se prevé una revisión de la estructura curricular, alternativas de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes y la creación de espacios fuera del horario escolar orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte y a la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura, entre otras.

Además de los cambios señalados, la Ley dispone también una serie de importantes transformaciones



Foto Arquivo Novamerica Argentina

vinculadas a:

1) *Políticas de promoción de la igualdad educativa (Título VI),*
2) *Calidad de la educación (Título VII),*
3) *Los vínculos entre educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación (Título VIII).*
4) *La educación de grupos con características particulares que integran el colectivo nacional (educación técnica, artística, especial, de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad, y domiciliaria y hospitalaria) (Título III).*
5) *La creación del Instituto Nacional de Formación Docente con el objetivo de planificar, impulsar y ejecutar políticas comunes para todo el sistema de formación docente y recuperar un lugar estratégico desde donde pensar la educación en el mediano plazo (Título IV).*

Estas modificaciones constituyen un conjunto de desafíos que definen horizontes para el trabajo conjunto de la gestión de gobierno, la comunidad educativa y la sociedad toda.

IMPLEMENTACION Y PERSPECTIVAS

La convicción de que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos tienen derecho a una buena educación, es uno de los nortes que orienta la política educativa. Desde el Estado, buscamos impulsar la evaluación del rendimiento escolar y la responsabilidad de todos los actores para resolver los problemas y las inequidades que la evaluación pone de manifiesto. Por ello se apoya la formación docente en servicio orientada a desarrollar nuevas formas de enseñar y acompañar las trayectorias y experiencias escolares de los alumnos, desde la escuela y desde los hogares, para revertir las situaciones de repitencia, abandono y sobreedad.

Otra línea prioritaria de acción política se orienta a la escuela

Un sinnúmero de desafíos y compromisos se abren a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, pero también se establece un conjunto de presupuestos y condiciones que hace posible definir y hacer de la educación una prioridad colectiva vinculada a la construcción de una sociedad más justa para todos.

secundaria en la necesidad de producir condiciones para asegurar el cumplimiento progresivo de la obligatoriedad. Se trata de acciones para la inclusión dirigidas a la ampliación del acceso y la permanencia, pero que también buscan garantizar una buena experiencia escolar para todos los estudiantes. Superar la fragmentación del nivel y asegurar su unidad, así como también revisar el modelo pedagógico y organizacional son cuestiones prioritarias para transformar la escuela secundaria.

Por otro lado, la educación de adultos es un eje central a trabajar los próximos años para dar cumplimento a las disposiciones de la Ley. Es prioridad que aquellos que no han podido cumplir con sus estudios puedan hacerlo. Asimismo, la posibilidad de una oferta que permita el ejercicio del derecho de actualización permanente previsto por la Ley y, también, el estrechamiento de los vínculos entre las escuelas de formación profesional y el desarrollo productivo de las diferentes regiones; se presentan como puntos centrales en el trabajo a desarrollar en esta área.

Por último, queremos mencionar los desafíos que enfrenta la escuela a partir de la multiplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que dan lugar a nuevas formas de producción y transmisión del conocimiento. Además de incluir las nuevas tecnologías como herramientas para la enseñanza, es posible pensar en nuevas formas de alfabetización, que contemplen los lenguajes de las imágenes y audiovisuales; así como los que surgen del uso de las computadoras. Estos saberes que se vuelven cada vez más necesarios para participar plenamente en el mundo actual. Incluir estas alfabetizaciones emergentes en la tarea escolar significa ampliar la porción de la cultura que la escuela pone a disposición de las nuevas generaciones. En este sentido la creación del portal Educ.ar y del canal educativo Encuentro, con una programación dirigida no solo a los docentes y alumnos sino también al público en general, es un modo de responder a ese desafío.

Un sinnúmero de desafíos y compromisos se abren a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, pero también se establece un conjunto de presupuestos y condiciones que hace posible definir y hacer de la educación una prioridad colectiva vinculada a la construcción de una sociedad más justa para todos. Esa es la meta hacia la que nos dirigimos y el camino que estamos transitando.



Foto Arquivo Novamerica Argentina

MOSAICO

Livros Libros

APRENDER Y ENSEÑAR EN CONTEXTOS COMPLEJOS. MULTICULTURALIDAD, DIVERSIDAD Y FRAGMENTACION
María de los Ángeles Sagastizabal (coord.)
Buenos Aires, Ediciones Noveduc, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006, 320 p.

Aresenta aportes para construir una escuela autónoma como un sistema abierto que permita una dinámica de apertura y oclusión con su entorno. La propuesta convoca a no eludir el desafío de pensar juntos para habitar una escuela que ocupe un lugar irremplazable, no solo como transmisora y creadora de conocimiento, sino especialmente como partícipe ineludible en la construcción de una sociedad inclusiva.

PLURICULTURALIDADE E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NA AMÉRICA LATINA. EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS
Alfonso E. Lizarzaburu, Gustavo Zapata Soto e colaboradores
Porto Alegre, Artmed Editora, 2005, 222 p.

A aprendizagem da matemática é uma necessidade percebida pelas populações indígenas, já que a ciência e a tecnologia são o motor da atual sociedade do conhecimento. Nesse contexto, aprender matemática é uma forma de se defender da exclusão. O livro efetua um balanço da situação educativa dos povos indígenas, elaborando novos enfoques conceituais e respostas pedagógicas adequadas às suas necessidades e expectativas. Reúne autores de diferentes países da América Latina envolvidos diretamente com projetos educativos bem-sucedidos junto as populações indígenas e nas zonas populares.

LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD DE REDES. UNA INTRODUCCION A LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION EN LA EDUCACION
Mariano Palamidessi (Compilador)
Buenos Aires, Centro de Cultura Económica, 2006, 103 p.

La expansión generalizada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los últimos años del siglo XX y comienzos del siglo XXI, ha contribuido a modificar la vida de los países y la experiencia de las personas. A pesar de que este proceso cuenta con dos décadas de desarrollo, en las escuelas de América Latina son escasos los análisis sistemáticos al respecto. En el marco de la concepción de "inteligencia distribuida" se analizan las destrezas necesarias para enseñar y aprender en entornos digitales. Del mismo modo, los autores esclarecen las presiones e incertidumbres que el escenario presente provoca en los docentes y reflexionan sobre el sentido y la importancia de promover esta nueva alfabetización. Conciben la introducción de las TIC y el desarrollo de redes como parte de una estrategia nacional tendiente a resolver los problemas aún pendientes de la escolarización básica de la población latinoamericana.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS. SUJETOS, HISTORIA E IDENTIDADES
Eduardo Remedi Allione (coordinador)
México, Plaza y Valez Editores, 2004.

La combinación de una indagación histórica de minuciosidad historiográfica con la reconstrucción de las trayectorias de los sujetos dentro de las instituciones, permite advertir, en términos de Remedi, las tramas en las que se sostienen y diferencian la singularidad institucional -un producto histórico más allá de la vida de los individuos específicos- y la identidad personal, un producto subjetivo más acá de la vida de instituciones universales. Sobre la base y el marco de esos desarrollos, los distintos trabajos de este libro amplían la base empírica para sostener un avance efectivo en la comprensión de hechos institucionales hasta hace poco opacos en su complejidad y articulación, mostrando un avance decisivo en la posibilidad de correr el velo que oculta la cadena intergeneracional en la que se instituyen y reinstituyen las instituciones.

NARRAR POR ESCRITO DESDE UN PERSONAJE. ACERCAMIENTO DE LOS NIÑOS A LO LITERARIO
Emilia Ferreiro y Ana Siro
Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008, 245 p.

Tradicionales historias infantiles contadas desde la perspectiva de un narrador omnisciente que sabe todo lo ocurrido y tiene acceso a la interioridad de todos los personajes. Los autores son niños entre 9 y 11 años que reescribieron esas historias con una restricción: narrar en primera persona, adoptando la perspectiva de alguno de los personajes. Los personajes y las historias son conocidos, pero hay que adoptar la focalización y la voz narrativa de un personaje particular y darle "consistencia" a esa voz narrativa. El libro propone instrumentos de análisis para valorar esas historias, asumiendo que el trabajo de revisión juega un papel decisivo. Esas revisiones no son espontáneas, sino cuidadosamente planificadas por las docentes.

UNIDOS NOS HACEMOS RESPETAR. JOVENES, IDENTIDADES Y VIOLENCIA EN AYACUCHO
Cordula Strocka
Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2008, 389 p.

Trata sobre las pandillas juveniles en el Perú. La autora utiliza una rigurosa metodología, combina la antropología y la psicología social, y realiza un trabajo de campo con jóvenes ayacuchanos para analizar sus discursos y prácticas. Trabajo de calidad académica, de actualidad e interés público, y de relevancia política para un tema de alta sensibilidad social.

DIEZ AÑOS DESPUÉS: BALANCE DE LA REFORMA EDUCATIVA DE GUATEMALA
Proyecto de Desarrollo Santiago - PRODESSA
Programa de Reforma Educativa y Educación para Todos y Todas
Guatemala, diciembre de 2007

Estudio realizado gracias al apoyo de Fundación Kontrass y el acompañamiento de Educacion sin Fronteras, que permite un acercamiento crítico a uno de los procesos de la paz. El proceso más importante de los planteados para la educación. Este balance pretende ubicar el punto de avance al que se ha llegado y pretende también identificar los piendentes, como referiendo el camino que se debe seguirse.

Sites Sitios

http://www.preal.org/

Programa de promoción de la reforma educativa de América Latina y El Caribe. Tiene como misión contribuir para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa; identificar y divulgar buenas prácticas y monitorar el progreso educativo en los países de la región. También tiene por objetivo promover la colaboración entre los actores de la sociedad civil y los gobiernos en los esfuerzos por mejorar la educación y fortalecer las capacidades de gestión para ello.

http://www.uninorte.edu.co/observatorio/index.asp

Observatorio de la educación en el Caribe colombiano. Tiene como objetivo general implementar y desarrollar un programa de investigaciones con el cual analizar el sistema educativo de la región del Caribe en todos los niveles de formación, en lo relativo a los problemas de cobertura, calidad, eficiencia del sistema educativo y en otras temáticas que resulten relevantes y de interés particular en la coyuntura de la problemática educativa. Como objetivos específicos se destacan el de divulgación, fomento y desarrollo de investigaciones y análisis sistemáticos sobre problemáticas relacionadas con la educación; difusión y promoción del acceso a información relevante sobre los sistemas educativos; y contribución para el mejoramiento de la calidad de la educación en la región Caribe colombiana.

http://www.lpp-uerj.net/olped/cined

El Canal Iberoamericano de Noticias sobre Educación (CINED), buscando contribuir al análisis y al debate público sobre las políticas educativas en Iberoamérica, presenta una síntesis semanal de noticias destacando los acontecimientos más relevantes que tienen lugar en este campo. La selección de noticias contempla tanto una diversidad nacional y regional como una variedad y equilibrio temático, abarcando todos los niveles del sistema escolar. Cuenta con un acervo de más de 5.000 registros de actualidad reunidos en un Banco de Noticias sobre Educación en Iberoamérica, con un sistema de búsqueda que permite seleccionar conjuntos de informaciones referidas a una misma temática. Dispone también de un Boletín Digital de Noticias sobre Educación en Iberoamérica, que reúne una selección de las principales noticias de la semana.

http://www.campanaderechoeducacion.org/

A Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação é uma articulação plural de organizações da sociedade civil que atua na defesa do direito à educação de qualidade, pública e gratuita, de responsabilidade do Estado, para todos e todas. Quer contribuir no debate e na construção de uma agenda educativa latino-americana, assim como desenvolver processos de incidência nas políticas educativas dos países e da região. A Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação fundamenta sua ação com base em cinco princípios: afirmação da responsabilidade pública do Estado e do exercício de direitos; enfoque integral da educação; democratização e eficiência do sistema público educativo, busca da qualidade dos programas e processos educativos e aposta na ação plural e coletiva dos diversos sujeitos da sociedade civil.

http://www.redandi.org/conheca_Rede.php5?L=ES

La Red ANDI América Latina está compuesta por doce agencias de noticias por los derechos de la infancia. Su compromiso reside en el uso de la comunicación para el desarrollo humano y social, en especial para la promoción de los derechos de la niñez y de la adolescencia. Cada una de las agencias es una entidad no gubernamental que representa a un país de América Latina y que es responsable por la ejecución de un conjunto de acciones estratégicas basadas en una metodología creada, aprobada y consolidada por ANDI -Agencia de Noticias por los Derechos de la Niñez-, en Brasil. De sus publicaciones, se destaca "Derechos, infancia y agenda pública. Un análisis comparativo de la cobertura periodística latinoamericana".

Filmes Películas

LUZ SILENCIOSA
Director: Carlos Reygadas
Drama. México/Francia/ Holanda, 2007. 141 minutos.
Johan y su familia son menonitas del norte de México. Contra la ley de Dios y del hombre, Johan se ha enamorado de otra mujer.

O CHEIRO DO RALO
Direção: Heitor Dhalia
Roteiro: Marçal Aquino e Heitor Dhalia, baseado em livro de Lourenço Mutarelli
Comédia. Brasil, 2007. 112 minutos.
Lourenço tem como profissão comprar objetos usados de pessoas que passam por dificuldades financeiras, o que o leva a desenvolver um jogo perverso com seus clientes. Num encontro casual, Lourenço se vê obrigado a relacionar-se com uma mulher usando uma moeda que deixou de lado há muito tempo: o afeto. Perturbado pelo simbólico e fedorento cheiro do ralo que existe na loja, Lourenço acaba sendo confrontado pelos personagens que julgava controlar.

LEONERA
Dirección: Pablo Trapero
Guión: Pablo Trapero - Martín Mauregui - A Fadel - S Trapero
Drama. Argentina - Corea - Brasil, 2008. 113 minutos.
Narra la historia de una mujer llamada Julia, que una mañana se despierta rodeada del cuerpo ensangrentado de dos hombres. Uno de ellos aún vive, el otro no, pero ambos han sido sus amantes en el pasado y Julia está embarazada de uno de ellos. En un acto inconsciente, Julia se entrega a la policía y es enviada a la unidad carcelaria en donde se alojan las reclusas embarazadas. Su hijo nacerá y se criará allí en la cárcel.

4 DE JULIO. LA MASACRE DE SAN PATRICIO
Dirección, Investigación, Guión y Realización: Juan PabloYoung y Pablo Zubizarreta
Documental. Argentina, 2008. 98 minutos.
El domingo 4 de Julio de 1976, tres sacerdotes y dos seminaristas fueron asesinados salvajemente en la Iglesia de San Patricio, Buenos Aires. Las autoridades militares elaboraron la hipótesis de un ataque extremista, pero los indicios encontrados no dejaron dudas sobre la participación de un grupo paramilitar ligado al gobierno de facto. Si la jerarquía eclesiástica había apoyado el golpe militar, semejante ataque al corazón de la Iglesia parecía no tener explicación.

CONSELHO CONSULTIVO INTERNACIONAL 2008

Argentina - *Néstor Borri e Claudia Villamayor*
Bolívia - *Juan Mari Lois e Fernando Andrade*
Brasil - *Sônia Kramer e Maria da Glória Gohn*
Chile - *Ricardo Florentino Salas Astraín e Cristian Parker Gumucio*
México - *María Ángeles López García e Emilio Álvarez Icaza Longoria*
Peru - *Marcial Rubio Correa e Vicente Santuc, sj.*
República Dominicana - *Luis Quezada e Ramón Emilio Jáquez*
Uruguai - *Mónica Maronna*

PUEDE SUSCRIBIRSE O ADQUIRIRLA EN:

Argentina: *Mabel Quinteros*
Moreno 935 - Reconquista
(3560) Santa Fe - Tel.: 3482421794
E-mail: honat@tranet.com.ar

Bolivia: *Rina López*
Calle Aureleo Meleán 753, Casilla 2419
Cochabamba Tel/Fax: /4/231851
E-mail: lopezrina@hotmail.com

Brasil: *Cecilia Botana*
Rua 19 de Fevereiro, 160, Botafogo
Rio de Janeiro - RJ Cep: 22.280-030
Tel/Fax: 021 2295-8033/2542-6244
E-mail: novamerica@novamerica.org.br

Chile: *María Inés Wuth*
Vergara 174, Santiago 3
Tel: /2/6966880 Fax: /2/6988844
E-mail: miwuth@yahoo.es

Colombia: *Consuelo Vélez*
Avda. Caracas 41-44 Apto.503
Santafé de Bogotá - Colombia
Tel: /1/ 2327179
E-mail: ocvelez@etb.net.co

Europa, Asia, África y Estados Unidos: *Juani Zamora*
Plaza de Los Pinazo 19, 3º izquierda,
28021 - Madrid Tel: 91 797-1279
juanizamora@yahoo.es

María del Carmen López
Calle Paseo Zorrilla 346, 4º B
Valladolid (47008) España
E-mail: lmcarmen@telefonica.net
Pagos de subscripciones en España por depósito bancario: Caja España - Cta. corriente nº 2096 0106 95 2041969804
Titular: María del Carmen López

Guatemala: Blanca Fuentes
6ª Calle 2-42 zona 1
01001 Guatemala
Tel: /502/232 3388 Fax: 323 5261
E-mail: itguat@intelnett.com

México: *Enriqueta Castro Hernández*
Dr Vértiz 153 Col. Doctores Delegación
Cuauhtémoc C.P. 06720 México DF
Tel: 55786511/55786514
E-mail: quetosslp@yahoo.com.mx

Maribel Apaez Fajardo
Tel: 55781146/55786519

Perú: *Fabiola Luna*
Plaza de la Bandera 125 - Pueblo Libre
Lima 21 - Perú Tel: 3323282 y 98490453
E-mail: fabiolamoon@hotmail.com

República Dominicana:
Fausta Polanco Borbón
Calle R. César Tolentino 51 - Los Pepines - Santiago de los Caballeros
Tel: (809) 921 0497 e (809) 921 1152
E-mail: polancoborbon@yahoo.com

Centro Cultural Poveda
Pina 210 A - Ciudad Nueva
Santo Domingo D.N.
Fone: /809/6895689 - 6854635
E-mail: ctro.poveda@codetel.net.do

Uruguay: *María Camino Trapero*
Lindoro Forteza 2496 Código postal: 11400 - Montevideo Tel: /2/5083395
E-mail: mctsantamarta@adinet.com.uy

Silvia Rivero - Vizconde de Maria 669
Paysandú, Tel: /72/25897

Rosario Alves - Pascual Costa 3265 ap. 810 Parque Posadas 11.700 - Montevideo Tel: /2/ 3360027
E-mail: rosal2@adinet.com.uy

Venezuela: *Elvira Morcillo*
De Platanal a Desamparados,
Edif. Platanal 37, Piso 1º, Apto 1A
La Candelaria, 1001, Caracas 1011
Tel: 212/4621823 e 04166359574
E-mail: sedeitven@cantv.net

REVISTA NOVAMERICA
NUEVAMERICA

Diretora
Susana Beatriz Sacavino

Conselho Editorial
Argentina - Antonia L. de Nardelli
Bolívia - Rina López
Brasil - Vera Maria F. Candau
Chile - María Inés Wuth
México - Enriqueta Castro Hernández
Peru - Fabiola Luna
República Dominicana - Fausta Polanco Borbón
Uruguai - Mery Larrosa

Comitê Técnico
Ana Waleska P. Mendonça
Susana Beatriz Sacavino
Maria da Consolação Lucinda
Vera Maria F. Candau

Coordenação Editorial e Supervisão Gráfica
Adélia M.ª Nehme Simão e Koff

Revisão
Adélia M.ª Nehme Simão e Koff
Cecilia Botana

Mosaico e Resumos
Silvia Alicia Martínez

Secretaria
Cecilia Botana

Tradução
Cecilia Botana

Administração
Jayme da Silva Corrêa Filho

Projeto Gráfico, Programação Visual e Capa
Rodolpho Oliva

Logomarca da Capa
Néstor Sacavino

Impressão - Gráfica Zit

NOVAMERICA
Rua 19 de Fevereiro, 160, Botafogo
Rio de Janeiro, Brasil CEP: 22280-030
Tel./Fax: (021) 2542-6244/2295-8033
E-mail: novamerica@novamerica.org.br
www.novamerica.org.br

A direção da revista não se responsabiliza pelas opiniões disseminadas nos artigos.

Publicação indexada em CLASE

Apoio

inte ied intercambio y solidaridad
BURGOS AYUNTAMIENTO

Leitor Ativo *Lector Activo*

Participe!

Para usted, ¿qué es violencia?

Para você, o que é violência?



Participe respondiendo en nuestro site
Participe respondendo em nosso site
www.novamerica.org.br

Você é especial para a Revista Novamerica. Queremos estar cada vez mais próximos de você.

Escreva para revista@novamerica.org.br atualizando o seu e-mail.

Nova118Capas2&3.indd 2 30.07.08 09:50:31

CLADE: Carta Abierta sobre los nuevos préstamos del BID para Educación a 19 países de América Latina 16 de mayo de 2008

CLADE hace un llamamiento hacia el control ciudadano de los préstamos en fase de implementación en la región.

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) expresa, a través de este comunicado, su preocupación con relación a los nuevos préstamos contraídos por Estados latinoamericanos junto al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), siendo el último requerido por Argentina. En este país, fueron aprobados con el BID, desde 1962, 13 préstamos de educación. El último fue aprobado el 11 de marzo de 2008 por un monto total de U$ 630.000.000 (AR-L 1038). El préstamo anterior del BID para Argentina fue aprobado el 12 de septiembre de 2001, con fecha de contrato de 20 de noviembre de 2003, por un monto total de U$ 600.000.000, y está todavía en fase de implementación (AR 0176).

El préstamo firmado en 2003 con Argentina (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo-PROMISE), tuvo como principales líneas de financiamiento becas para incentivar la permanencia y graduación de estudiantes de nivel secundario y la expansión de la infraestructura escolar. Ya el préstamo de 2008 (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa), pretende financiar el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) para 700 mil estudiantes de secundaria; la entrega de textos a las escuelas que incluyan beneficiarios del PNBE; y 2 mil Centros de Actividades Juveniles (CAJ). La página web del BID apunta, además, que está en negociación aún otro préstamo entre ese Banco y Argentina, intitulado Programa Jornada Escolar Extendida Provincia de Río Negro (AR 1043).

En total, 19 préstamos del BID están en fase de implementación en la región, con Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, República Dominicana y Uruguay. Se sabe también que otros 3 están en fase de preparación, el ya mencionado con Argentina, un segundo con Chile (Programa Educación Preescolar: CH-L1022) y un tercero con Costa Rica (Educación Secundaria y Vínculo al trabajo: CR 0147).

La preocupación de la CLADE, frente a los nuevos préstamos, se sustenta en el entendimiento de que los mismos representan, por parte de los Estados que contraen préstamos, una no priorización de la educación y contradice, por lo tanto, el entendimiento de la educación como derecho. La priorización de la educación significaría la destinación de recursos propios al sector, asegurando prioridad a esa inversión en los presupuestos nacionales.

El financiamiento de la educación con base en préstamos hace que a largo plazo los Estados que adoptan esa estrategia destinen su producción interna a pagar una deuda que crece con los intereses, mientras que la educación queda crecientemente desfinanciada, ya que el dinero del préstamo se acaba con el tiempo y el de la producción tiene que destinarse, por un tiempo mayor, al pago de los intereses que la deuda generó.

El endeudamiento destinado a servicios públicos, como es el caso de la educación, crea una situación perversa ya que, en un momento posterior, estos servicios se ven amenazados debido a que los préstamos son de tiempo limitado y el Estado, al usar sus recursos para pagar lo que debe, termina por quitarle los recursos a estos servicios. En este proceso el sistema público se vuelve más frágil y abre camino a la privatización.

La CLADE está consciente de que la lucha por recursos destinados al sector educativo, que permitan financiar todas las dimensiones necesarias para el derecho a una educación de calidad, es una lucha que se relaciona con el modelo de desarrollo llevado adelante por los Estados, y que muchas veces implica negociar prioridades con el parlamento y con el Ministerio de Economía. En ese sentido, la CLADE hace un llamamiento a los distintos sectores sociales para que ese desafío sea enfrentado al interior de sus países, explicitando la necesidad de revisar el modelo de desarrollo que quita prioridad y recursos para la educación.

Finalmente, la CLADE hace un llamamiento hacia el control ciudadano de los préstamos en fase de implementación en los distintos países de Latinoamérica, de modo que la ciudadanía pueda monitorear y acompañar los términos de cada contrato y sus impactos en las políticas públicas, así como al interior de las escuelas. Especial atención ameritan los tres préstamos ya mencionados para Argentina, Chile y Costa Rica, para los cuales aún se está a tiempo de revertir el proceso de negociaciones.

Más información:
http://www.campanaderechoeducacion.org/
La Carta 271 - CEAAL

Nova118Capas2&3.indd 3 30.07.08 09:50:31

Nº 118 - ISSN 0325-6960 NOVAMERICA - Rua Dezenove de Fevereiro, 160 - Botafogo CEP: 22280-030 Tel/Fax: (55) (021) 2542-6244 E-mail: novamerica@novamerica.org.br Rio de Janeiro - RJ - Brasil

NOVAMERICA

Nova118Capas1&4c.indd 1