



Patrocínio



Parceria



CIPPEC

MODELOS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO



MODELOS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. DESAFIOS E RESPOSTAS EM ONZE SISTEMAS EDUCACIONAIS

Alejandra Cardini
Belén Sanchez

METALIVROS

Alejandra Cardini Diretora do Programa de Educação no CIPPEC. Doutora em Educação pela Universidade de San Andrés (UdeSA). Concluiu seu Mestrado em Políticas Educacionais no Instituto de Educação da Universidade de Londres (UCL). Licenciada em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires (UBA) e professora do ensino primário (Escola Superior Normal em Línguas Vivas “Sofía Esther Broquen de Spangenberg”). Professora da Escola de Política e Governo da Universidade Austral (UA) e da Universidade de San Andrés (UdeSA).

Belén Sanchez Coordenadora do Programa de Educação no CIPPEC. Mestre em Educação e Desenvolvimento Internacional pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres (UCL). Licenciada e professora em Ciências da Educação pela Universidade de San Andrés (UdeSA). Professora do Curso Preparatório Universitário do Instituto de Altos Estudos Sociais e da Escola de Política e Governo da Universidade Nacional de San Martín (UNSaM), professora assistente de cursos de política educacional na UdeSA e na Universidade Pedagógica de Buenos Aires.

Esta obra propõe compartilhar resultados de estudos sobre a formação técnico-profissional realizados em diversos países, que podem contribuir para a reflexão sobre o tema no Brasil, ao apresentar dois projetos elaborados pelo Centro de Implantação de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento (CIPPEC – Argentina). São eles *O currículo da educação secundária no mundo: análise comparativa* e *O esquema de créditos em foco: o caso do currículo da educação secundária em Ontário*.

O CIPPEC é uma organização argentina independente, apartidária e sem fins lucrativos que trabalha em prol de um Estado justo, democrático e eficiente que vise melhorar a vida das pessoas. Para tanto, concentra esforços em analisar e promover políticas públicas que fomentem a equidade e o crescimento do povo argentino. Seu desafio é traduzir em ações concretas as melhores ideias surgidas nas áreas de Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Econômico e Estado e Governo por meio dos programas de Educação, Proteção Social, Desenvolvimento Econômico, Gestão Pública, Instituições Políticas, Monitoramento e Avaliação, e Cidades.

MODELOS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. DESAFIOS E RESPOSTAS EM ONZE SISTEMAS EDUCACIONAIS

Alejandra Cardini

Belén Sanchez

SÃO PAULO, 2018

METALIVROS

PREFÁCIO

O propósito desta publicação é apresentar e propor a discussão de ideias e experiências plurais de pensadores e de profissionais da Educação no Brasil e no exterior.

Por acreditar que a Educação é uma questão estratégica fundamental para o desenvolvimento da nação, há quase uma década, em parceria com entidades civis e o poder público, o Itaú BBA participa de ações que visam melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil, com foco em políticas públicas.

Há quatro anos, elegemos como prioridade de atuação o apoio ao debate em torno da formulação de um novo modelo, mais flexível, que articule a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio com o ensino técnico profissionalizante e a qualificação profissional.

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A qualificação profissional é, portanto, um direito constitucional, e cabe ao ensino médio, última instância da Educação obrigatória, oferecer aos alunos opções que contemplem tanto a qualificação profissional como a formação acadêmica.

O grande avanço do novo ensino médio proposto na Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, é que todos os alunos passam a ter acesso à formação acadêmica e à formação profissional, ampliando a carga horária do ensino regular. Ou seja, os estudantes só têm a ganhar com isso.

Vale sublinhar que a qualificação profissional oferece possibilidades à maioria dos nossos jovens que não seguem para a universidade, dando uma condição melhor para organizar suas vidas depois do ensino médio, dispondo assim de orientação para inserção no mercado de trabalho.

Conhecer e analisar o que foi feito, até hoje, na Educação brasileira e no mundo, refletir sobre o presente e as tendências futuras, são os objetivos deste segundo volume desta coleção. Esperamos com isso contribuir para o encontro de soluções do complexo e imenso desafio educacional brasileiro.

Fernão Bracher
Presidente do Conselho do Instituto Acaia, membro do
Conselho do Todos pela Educação e da Parceiros da Educação
e ex-presidente do Itaú BBA

NOTA DAS AUTORAS

Este livro apresenta os resultados do projeto “Bases curriculares para o ensino médio: uma análise comparativa”, realizado pelo Centro de Implementação de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento (CIPPEC, Argentina). O projeto foi dirigido por Alejandra Cardini e coordenado por Belén Sanchez, aquela Diretora e esta Coordenadora do Programa de Educação do CIPPEC, e resultou em três estudos. O primeiro foi escrito por Alejandra Cardini, Belén Sanchez e Aldana Morrone e publicado pelo CIPPEC, em espanhol, sob o título “Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos”. O segundo foi intitulado “Formar para el trabajo desde el nivel secundario: las respuestas a este desafío en 11 sistemas educativos” de autoria de Alejandra Cardini, Belén Sanchez e Iván Matovich. O terceiro, “El esquema de créditos en foco: el caso del currículum de educación secundaria en Ontario”, foi elaborado por Belén Sanchez e publicado em espanhol pelo CIPPEC.

Os resultados do primeiro e terceiro estudo são apresentados nesta obra. O primeiro oferece uma comparação entre 11 sistemas educacionais mundiais a partir da forma de organização do ensino e da aprendizagem na escola secundária e, principalmente, da existência de mecanismos de flexibilidade curricular. O terceiro analisa em profundidade o caso de Ontário, província canadense cujo currículo de nível secundário é organizado por créditos. Após descrição detalhada, uma série de reflexões permite cogitar a aplicação do currículo do nível secundário em outros contextos.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio do Itaú BBA: nosso especial agradecimento a Ana Inoue e Beatriz Ferraz, pelo acompanhamento próximo e comentários perspicazes no decorrer do desenvolvimento do texto. Agradecemos também às contribuições de Alice Ribeiro, representante do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

Enviamos um agradecimento muito especial aos membros do Grupo de Trabalho do Conselho Nacional de Secretários de Educação do Brasil (CONSED), pelos comentários na apresentação preliminar das conclusões deste trabalho.

Por fim, as autoras agradecem ao apoio da equipe do Programa de Educação do CIPPEC, que tem alimentado o processo de elaboração deste trabalho em múltiplas discussões em grupo. Nosso especial agradecimento a Agustina Ollivier, pela colaboração durante todo o processo de pesquisa, sistematização, análise e redação do relatório. Estendemos nosso agradecimento a Iván Matovich, pelos comentários sobre o trabalho e valiosas contribuições para as reflexões finais do relatório. Por último, agradecemos muito especialmente a Aldana Morrone, consultora do Programa de Educação do CIPPEC, pela participação na pesquisa.

Alejandra Cardini
Belén Sanchez

SUMÁRIO

1. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO MUNDO: ANÁLISE COMPARATIVA 9

Alejandra Cardini, Belén Sanchez e Aldana Morrone

- 1.1. Apresentação 10
- 1.2. Introdução 14
- 1.3. Pontos de partida 24
 - 1.3.1. Sobre o objeto de estudo: o que entendemos por currículo?
Por que devemos estudá-lo? 25
 - 1.3.2. O currículo como canal de política educacional 28
 - 1.3.3. As trajetórias escolares: possíveis percursos 31
 - 1.3.4. Sobre a seleção e a análise dos casos 33
 - 1.3.4.1. Tradições educacionais e curriculares 34
 - 1.3.4.2. Flexibilidade e eletividade curricular 34
 - 1.3.4.3. Disponibilidade de documentos e viabilidade da análise do caso 35
 - 1.3.5. Sobre as dimensões da análise 38
 - 1.3.6. Pontos de reflexão 42
 - 1.3.6.1. A complexidade de designar o nível
secundário: acordos terminológicos 42
 - 1.3.7. Limitações do estudo 46
 - 1.3.8. Sobre os casos pesquisados e a diversidade de seus contextos 47
- 1.4. Nível secundário e currículo em contexto: tradições educacionais e
modelos de governança 58
 - 1.4.1. Tradições educacionais 60
 - 1.4.2. Esquemas de governança da educação e do currículo 65
- 1.5. Forma e conteúdo do currículo secundário no mundo: os instrumentos
curriculares e suas propostas de organização do conhecimento 70
 - 1.5.1. Mosaico de instrumentos curriculares 71
 - 1.5.2. Modelos de organização do conhecimento 77
- 1.6. O trânsito pelo currículo: eletividade, promoção, certificação e avaliação 90
 - 1.6.1. Arquiteturas do nível secundário 94
 - 1.6.2. Eletividade curricular e trajetórias estudantis 104
 - 1.6.2.1. Notas sobre os desafios associados à implantação
dos modelos de eletividade curricular 124
 - 1.6.3. Promoção, avaliação e certificação 127
- 1.7. Reflexões finais 136
- 1.8. Referências 142
- 1.9. Anexos 150
 - 1.9.1. Anexo I 151
 - 1.9.2. Anexo II 152

2. O ESQUEMA DE CRÉDITOS EM FOCO: O CASO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM ONTÁRIO 157

Belén Sanchez

- 2.1 Apresentação 158**
- 2.2. Introdução à província de Ontário 160**
- 2.3. Sistema educacional: governança e características básicas 162**
- 2.4. Desafios atuais da educação em Ontário: principais linhas da política educacional 166**
- 2.5. O nível secundário no sistema educacional de Ontário 168**
 - 2.5.1. O nível secundário em Ontário hoje: indicadores-chave 172**
- 2.6. O currículo do nível secundário 176**
 - 2.6.1. Mosaico normativo-documental 177**
 - 2.6.2. Estrutura dos documentos curriculares 179**
 - 2.6.3. A organização do conhecimento no currículo 182**
 - 2.6.4. Processo de revisão curricular 184**
 - 2.6.5. O sistema de créditos e as regras de promoção, avaliação e certificação 187**
 - 2.6.6. Flexibilização curricular: tipos de curso 193**
 - 2.6.6.1. Cursos aplicados ou acadêmicos e sua incidência em trajetos formativos/profissionais futuros 194**
 - 2.6.6.2. Opções a partir do recorte temático das disciplinas 199**
 - 2.6.7. O currículo na escola 200**
 - 2.6.7.1. A configuração da oferta de cursos 200**
 - 2.6.7.2. A escolha de cursos por parte dos alunos 203**
 - 2.6.7.3. Flexibilidade curricular e desigualdade 206**
 - 2.6.8. Programas adicionais de flexibilização curricular e vinculação com o mundo do trabalho 209**
- 2.7. Reflexões finais: o que podemos aprender do currículo de Ontário 216**
- 2.8. Referências 224**
- 2.9. Anexo 226**

1.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA NO MUNDO: ANÁLISE COMPARATIVA

ALEJANDRA CARDINI, BELÉN SANCHEZ E ALDANA MORRONE

São Paulo, novembro de 2017

1.1.

APRESENTAÇÃO

Este relatório apresenta os resultados da pesquisa “Bases curriculares para o ensino secundário: análise comparativa”, realizada pelo CIPPEC com o apoio do Itaú BBA. Dentro do marco da discussão da reforma curricular do nível secundário atualmente em curso no Brasil, tanto no que se refere à Base Nacional Curricular Comum quanto à definição da arquitetura curricular do nível e o papel estatal nela, a proposta deste trabalho é *analisar e descrever a arquitetura curricular do nível secundário em 11 sistemas educacionais do mundo, identificando as principais tendências, com foco nos modelos de arquitetura e flexibilização curricular; refletindo sobre suas implicações para a justiça educacional e sobre os desafios associados à implantação em diversos contextos.*

Para tanto, **foram analisados 11 casos de sistemas educacionais representativos de diversas tradições educacionais e modelos de arquitetura e flexibilização curricular:** Argentina, Austrália, Colômbia, Coreia do Sul, Equador, Finlândia, França, Inglaterra, Japão, Ontário (Canadá) e Suíça, acerca de um conjunto de dimensões fundamentais. Espera-se que as descobertas sobre as características e implicações dos diversos modelos de arquitetura curricular para o nível secundário possam nutrir a discussão vigente no Brasil e despertar a imaginação sobre política educacional dos responsáveis por projetar e implantar as reformas em curso, e também oferecer informações sobre limitações e cuidados necessários que devem ser associados a cada um dos modelos possíveis.

A introdução busca oferecer ao leitor as definições principais que norteiam o trabalho sobre o nível secundário e o currículo. Em seguida, no primeiro capítulo, são apresentados os pontos de partida teóricos e metodológicos e a contextualização dos casos

pesquisados. Assim, são descritos com base em alguns indicadores de ordem social, econômica e educacional. O capítulo seguinte apresenta uma caracterização dos sistemas de governança da educação para cada país selecionado, suas arquiteturas do nível secundário em geral e as tradições que atravessam a organização da escola secundária quanto à preparação para o ingresso no mundo do trabalho.

Posteriormente, é apresentada uma análise comparativa dos casos em termos de aspectos curriculares mais específicos: o mosaico de instrumentos curriculares que definem o que é ensinado e aprendido no nível secundário; a organização do conhecimento no currículo; a distribuição de conteúdos comuns e diversificados e os esquemas de eletividade associados; e os sistemas de promoção, avaliação e certificação do conhecimento. Por fim, algumas reflexões sobre as implicações dos diferentes modelos e sua relação com as condições e possibilidades e os desafios associados a sua implantação.

1.2.

INTRODUÇÃO

No decorrer do século XX, a escola secundária sofreu diversas transformações no que diz respeito à estrutura, abrangência e papel social. A reflexão sobre essas mudanças, vinculadas aos processos de sistematização e segmentação¹ próprios dos sistemas educacionais nacionais, deve ocorrer no âmbito de mudanças sociais mais amplas, como as transformações no mundo do trabalho, o desenvolvimento tecnológico e, mais para o final do século XX, a globalização.

Pode-se afirmar que a escola secundária concentra esforços para deixar de ser, como era no início do século XX, uma instituição seletiva para uma pequena parte da população com objetivos específicos normalmente vinculados à função propedêutica ou à formação das elites políticas, para se tornar um nível educacional em crescente alcance universal, com a missão de garantir a toda a população os conhecimentos necessários para enfrentar a transição para a vida adulta, seja pela continuação dos estudos de nível superior, seja pelo ingresso no mercado de trabalho, seja pela vida em comunidade. Nesse caminho, a escola enfrentou (e continua enfrentando) pelo menos **quatro grandes desafios: a universalização, a conclusão, a qualidade e a equidade**. Porém, embora seja possível identificar aspectos convergentes entre os

1 Entende-se por processo de sistematização e segmentação do sistema educacional o processo de articulação interna e sua diferenciação vertical e horizontal. “Para Viñao (2002), a formação dos sistemas educacionais envolve um processo duplo de sistematização e segmentação, ou seja, de articulação interna e diferenciação vertical e horizontal. A sistematização, processo de conexão de ofertas institucionais diversas, está unida à segmentação (trajetórias que se diferenciam tanto nos currículos quanto na origem social dos alunos). Isso significa que a dinâmica de funcionamento ao longo de todo o processo de configuração do sistema é de inclusão e segmentação, o que se traduz em processos de segmentação horizontal (sistema dual, modalidades, ensino primário superior ou últimos anos do ensino fundamental) e processos de segmentação vertical (compartimentos estanques que abarcam desde os níveis até os ciclos). A configuração dos níveis educacionais e a graduação do ensino são expressões dessa segmentação.” (Lee, 2016).

sistemas educacionais de nível secundário de diversos países, essas mudanças e, principalmente, essa expansão não ocorreram da mesma forma e com a mesma abrangência em todos os sistemas educacionais nacionais ao redor do mundo. É necessário prestar atenção a essas diferenças para poder compreender alguns dos principais desafios atuais desse nível educacional.

No que se refere à universalização, cabe recordar que, no final do século XIX e começo do século XX, a escola secundária era uma instituição predominantemente seletiva, ao alcance de uma pequena parte da população: as elites, que mais tarde entrariam na universidade e em escolas acadêmicas, e os futuros gerentes intermediários, que se formariam em escolas técnicas profissionalizantes (Caillods; Hutchinson, 2001). Um dos principais momentos de expansão do ensino secundário no mundo ocorreu em meados do século XX, logo após a II Guerra Mundial. Dessa forma, na segunda metade do século XX, houve no mundo inteiro um importante aumento dos anos de escolarização (Tedesco, 2012; Tenti Fanfani, 2009). Como exemplo, vemos que em todo o mundo, de 1950 a 2010, a média de anos de escolaridade da população de 15 anos a 64 anos de idade aumentou de 3,2 anos para 8,4 anos (Lee; Lee, 2016)². Também vemos que, em 1950, 47% da população mundial dessa faixa etária não havia conseguido concluir o ensino primário, e para 37% o ensino primário era o nível máximo obtido³. Apenas o percentual restante alcançava níveis educacionais além do primário. Em 2010, a situação era totalmente diferente: a população não escolarizada foi reduzida a quase 13%, e a maioria

2 A pesquisa foi realizada com base em 111 países. Para saber mais, ver Lee e Lee (2016) *Human capital in the long run*, *Journal of Development Economics*.

3 De acordo com a mesma pesquisa, de 1870 a 1950, a média de anos de escolarização da população aumentou de 0,49 a 3,2 e a população que ingressava no ensino secundário cresceu de 1% a aproximadamente 15%.

da população mundial alcançou, no mínimo, o nível secundário (51,1% chegaram ao nível secundário no máximo e 14,6% ao nível superior) (Lee; Lee, 2016).

No entanto, essa expansão não foi uniforme no mundo como um todo. Por exemplo, nos Estados Unidos esse processo, conhecido pelo nome de *High School Movement*, ocorreu antes, nas primeiras décadas do século XX. Já na maioria dos países da Europa ocidental, aconteceu no pós-II Guerra e vem avançando até hoje. Em outras regiões, como na América Latina ou em partes da Ásia, a expansão desse nível educacional foi mais reduzida nesse período, e, em contrapartida, registraram-se maiores taxas de escolarização secundária no final do século XX. No caso da África subsaariana, a expansão foi mais lenta, e ainda hoje existem dificuldades para alcançar a universalidade do nível primário.

Sendo assim, considerando a mesma pesquisa dividida por “tipos de economia”, vemos que, nos países classificados como “economias avançadas”⁴, a média de anos de escolarização da população de 15 anos a 64 anos de idade cresceu de 6,58 anos a 11,94 anos de 1950 até 2010. Além disso, nesses sessenta anos, a população que alcança o nível secundário (somadas as populações com nível secundário como máximo ou nível superior) sobe de cerca 33% para perto de 90%. Por outro lado, nos países “em desenvolvimento”, em 2010, o ensino primário foi o nível máximo alcançado por 31% da população, e 61% tinham nível secundário e/ou superior. Nesses países, a média de anos de escolaridade da população passou de 1,93 ano para 7,72 anos nesse período.

4 Incluem-se 24 dos 111 países. No que se refere aos países em desenvolvimento, incluem-se 87 países das seguintes regiões: Ásia e Pacífico, Europa Oriental, América Latina, Caribe e África (norte, centro oriental e subsaariana).

Os dados são expressivos ao menos em dois aspectos: o crescente e progressivo aumento dos anos de escolarização da população a partir da última metade do século XX, por um lado, e a persistência de níveis de acesso desiguais entre países e regiões, por outro. É visível a diferença entre os países europeus ou norte-americanos e a América Latina, que hoje alcança taxa de escolarização de 79,2% no nível secundário⁵ e onde grande parte dos jovens que frequentam as aulas são os primeiros da família a fazê-lo. Isso gera questionamentos quanto à proposta educacional do nível secundário, que pouco mudou os eixos vertebrais desde o século XIX até agora.

Em contraposição às conquistas em termos de acesso à educação secundária — que não são totais, pois ainda hoje existem no mundo 203 milhões de jovens fora da escola⁶ — estão os desafios que persistem no que diz respeito à conclusão dos cursos. O acesso a algum ou a alguns anos de escolarização nesse nível nem sempre garante a conclusão. Mais uma vez, essa problemática está mais difundida em países com menores índices de desenvolvimento, mas também está presente em economias avançadas e no interior de cada país, onde afeta a população desfavorecida. Por isso, nas últimas décadas foram desenvolvidos vários programas específicos dirigidos a sanar situações de vulnerabilidade escolar, tais como a evasão em vários países do mundo⁷.

5 Dado calculado para o ano de 2012, baseado unicamente em sete países: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai. Fonte: Scasso e Rivas, na imprensa.

6 Dados da Unidade de Estatísticas Educacionais da UNESCO (UIS-UNESCO). Corresponde à quantidade de jovens em idade escolar que não cursam nem a educação secundária inferior nem a superior (últimos anos do ensino fundamental e ensino secundário).

7 Estudo que sistematiza e analisa alguns países na Europa, e na América Latina avalia 26 políticas ou programas vinculados à evasão e ao reingresso, a sustentação

A expansão seguiu a tendência de acompanhar algumas reformas na estrutura do nível. A partir dos anos 1960, alguns dos aspectos centrais foram a ampliação da obrigatoriedade na maioria dos países, junto com uma extensão da escolaridade geral ou básica para os primeiros anos do secundário (últimos anos do ensino fundamental). Essas mudanças, juntamente com os mecanismos que visam à dissolução da diferenciação vertical entre educação primária e secundária (ensino fundamental e ensino secundário – o caso mais paradigmático nesse sentido é a criação de estruturas de educação básica, que compreendem nove anos), constituem políticas para melhorar a retenção e assim alcançar a universalização do ensino secundário, ou no mínimo de parte desse nível (Briseid; Caillods, 2004). Nesse contexto, algumas pesquisas recentes mostram que, em países com tendência a prevalecer um formato tradicional da escola secundária, a efetiva universalização pode ter maiores limitações (Acosta; Terigi, 2015). Portanto, um desafio atual dos sistemas educacionais com relação ao nível secundário é fazer a revisão dos mecanismos de ingresso e permanência no nível, organização, formas de cursá-lo, de avaliação, certificação, promoção e conteúdo curricular, tudo isso dentro do leque de aspectos que constroem uma escolarização pertinente e de qualidade para a população a que se destina.

Nas últimas décadas, e seguindo a linha descrita, também foi observada crescente tendência à expansão da educação superior (mais uma vez, com profundas diferenças entre países), que se continuará intensificado nos próximos anos. Esse processo gera questionamentos imediatos para a escola secundária sobre se a permanência e conclusão desse nível garantem os conhecimen-

tos básicos para ter sucesso na hora de ascender à educação superior, e, com isso, ganha relevância o desafio da qualidade.

O desafio deve necessariamente contextualizar-se no âmbito das transformações vertiginosas que aconteceram a partir das últimas décadas do século XX com o advento da globalização, as mudanças no mundo do trabalho e, especialmente, o desenvolvimento tecnológico. Nas denominadas “economias do conhecimento”, a estrutura ocupacional foi substancialmente modificada, no mínimo, durante as quatro últimas décadas. O principal desafio que essa situação representa para os sistemas de escolarização e mais notadamente para o nível secundário é proporcionar ferramentas para que os estudantes possam continuar aprendendo ao longo da vida e se inserir em um cenário profissional mundial em transformação. Portanto, a escola secundária, último nível obrigatório em muitos países do mundo, tem o desafio de preparar os alunos para que desenvolvam as “habilidades exigidas no século XXI”⁸.

Todos os aspectos mencionados estão trespassados pelo que talvez seja um dos maiores desafios da escola secundária hoje: que sua expansão e desenvolvimento não favoreçam processos de segmentação e desigualdade social tanto entre regiões e países do mundo, quanto no interior dos sistemas educacionais. Nas últimas décadas do século XX, a expansão da globalização acelerou a concorrência entre países. Por isso, a educação e a capacitação são vitais para o posicionamento das economias nacionais. Nesse contexto, os países são pressionados a desenvolver políticas educacionais que levem a uma melhora de indicadores

8 Trata-se de uma série de **habilidades** transversais aos conteúdos curriculares, consideradas essenciais para o desempenho no mercado de trabalho do futuro. Nos últimos anos, surgiram diversas iniciativas para defini-las no âmbito internacional. Esse tema é tratado com maior profundidade no item 3.2.

internacionais (um dos principais na atualidade é o que deriva das avaliações internacionais padronizadas). Embora esse possa ser um desafio que favoreça o desenvolvimento dos sistemas educacionais nacionais, também representa o risco de sedimentar as desigualdades sociais de origem.

Por outro lado, é sabido que a expansão do nível secundário em grande número de países esteve acompanhada de processos de segmentação social que inevitavelmente se refletiram nos circuitos educacionais no interior dos sistemas educacionais. Em muitos países, desde que uma faixa maior da população foi incluída nesse nível de escolarização, foram sendo aprofundados os processos de diferenciação, quer seja por tipos de escola, quer por qualidade, que por modalidade da educação. Em muitos casos, essa diferenciação tende a reproduzir as desigualdades de origem e limitar as oportunidades dos estudantes. Por se tratar de um assunto complexo, condicionado a variáveis sociais mais amplas que as meramente educacionais, sua análise e tratamento exigem abordagem mais abrangente do que a apresentada neste estudo. Os processos de segmentação e diferenciação social nem sempre são fruto dos mesmos mecanismos. Enquanto em alguns sistemas são estabelecidos processos seletivos explícitos, com relação aos quais as pesquisas indicam que os trajetos podem estar condicionados por desigualdades de origem, em outros, a falta desse tipo de mecanismos pode coexistir, no extremo oposto, com uma profunda segmentação por “circuitos de qualidade”, o que, no fim, acaba restringindo as oportunidades dos sujeitos de completar uma escolaridade de qualidade que favoreça os trajetos vitais de inclusão social plena. Como último nível educacional de principal acesso em grande parte dos países do mundo, o papel que a escola secundária pode desempenhar na construção da equidade educacional é crucial.

Ao longo da história do nível secundário no mundo, o currículo sempre teve papel fundamental. Com força normativa sobre conteúdos, tempos e espaços de aprendizagem (ver capítulo 1), habilita e ao mesmo tempo demarca as formas de transitar no nível secundário. Sendo assim, as mudanças curriculares na história da escola secundária no mundo tiveram profundos efeitos sobre as oportunidades de aprendizagem e inclusão dos jovens, configurando propostas educacionais mais e menos atraentes, mais e menos inclusivas.

Este trabalho espera poder pavimentar o caminho rumo à superação dos desafios do nível secundário, contribuindo para a discussão com uma análise comparativa dos currículos do nível secundário de 11 países com tradições educacionais diversas e diferentes contextos perante os grandes desafios que persistem ao redor desse nível educacional.

Para tanto, logo no primeiro capítulo de coordenadas teórico-metodológicas e contextuais, apresentamos a análise dos contextos histórico-institucionais em que é preciso compreender cada sistema educacional. Por isso, revemos as tradições educacionais próprias de cada caso e os modelos de governança do sistema educacional e do currículo. Depois, mergulhamos nos currículos para analisar o mapa dos instrumentos curriculares e a organização curricular do conhecimento em cada país analisado. Por fim, analisamos as regras de eletividade, promoção, avaliação e certificação, que acabam por determinar as possibilidades de trânsito dos jovens pelo currículo do nível.

1.3.

PONTOS DE PARTIDA

Este capítulo busca situar o leitor nas coordenadas analíticas e metodológicas que nortearam o estudo. Inicialmente, descreve a noção de “currículo” adotada no trabalho com a finalidade de esclarecer e delimitar seu principal objeto de estudo. A seguir, faz o mesmo com o conceito de “trajetória”, componente estrutural do argumento que constitui a coluna vertebral do trabalho. Depois, apresenta brevemente as dimensões de análise escolhidas para antecipar a estrutura geral do texto. Em seguida, explica como foram selecionados os casos e qual a metodologia de análise utilizada. Também apresenta algumas chaves de leitura necessárias para abordar o texto, como determinados acordos terminológicos referentes à denominação dos níveis e modalidades do nível secundário e as limitações próprias das pesquisas da análise comparativa de políticas educacionais internacionais. Por fim, para ilustrar a diversidade de contextos representativos dos casos analisados, o foco se dirige a uma série de indicadores socioeducacionais de cada país/Estado considerados como casos de estudo.

1.3.1. SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: O QUE ENTENDEMOS POR CURRÍCULO? POR QUE DEVEMOS ESTUDÁ-LO?

O conceito de currículo

O conceito de currículo tem sido objeto de debates prolíficos no campo acadêmico. Muito tem sido escrito e discutido a respeito

de sua definição e estudo, mas, em linhas gerais, é possível identificar a formação de duas grandes vertentes teóricas. Uma delas prioriza seu caráter normativo ao defini-lo e entendê-lo como o projeto educacional de um sistema ou de uma instituição escolar; e a outra entende o currículo em termos do que efetivamente acontece no âmbito educacional e, em especial, na classe, e o vincula a conceitos tais como “vida cotidiana”, “currículo enquanto prática educacional” e “realidade curricular” (Díaz Barriga, 2003). Nesse sentido, é uma perspectiva descritivo-explicativa.

Essa perspectiva questionou a noção de aplicação linear da norma, ampliando a noção de currículo e incorporando à discussão a necessidade de adjetivá-lo para defini-lo: foi assim que surgiram as noções de currículo oculto, formal, vivido, processual, entre outras. De acordo com Feldman e Palamidessi (1994), o desenvolvimento dessa perspectiva sobre o currículo constituiu um importante avanço na teoria curricular ao trazer à tona questões que ficavam ocultas sob a etiqueta de “desvios da norma”.

No entanto, os autores defendem a ideia de que o “currículo” não pode ser utilizado como um conceito descritivo e ampliado. “Aprofundando nessa vertente, obteve-se uma maior compreensão, mas, ao mesmo tempo, a capacidade de intervenção foi erodida”. Por isso, a partir dessa perspectiva, “(...) o currículo deve ser analisado como uma construção normativa, um instrumento para regular e legislar um campo de atividade educacional” (Feldman; Palamidessi, 1994, p. 11).

Embora reconheçamos a contribuição da perspectiva descritivo-explicativa aos estudos sobre o currículo, neste trabalho compreenderemos o currículo a partir da perspectiva normativa. Mais especificamente, adotaremos a definição proposta por Dussel

(2010, p. 4): **“O currículo é um documento público que expressa acordos sociais sobre o que deve ser transmitido para as novas gerações no espaço escolar”**. De fato, a análise curricular que deu origem a este documento foi baseada nos diversos mosaicos de documentos públicos que regulam o que é aplicado no secundário em vários países.

Ainda que não seja considerada como fonte da definição conceitual de currículo que utilizaremos no estudo, a perspectiva descritivo-explicativa é muito pertinente para revelar as limitações do estudo. A partir dessa perspectiva, os documentos curriculares são apenas um aspecto do currículo (o currículo prescrito ou formal), que esconde a existência de outros currículos, como o currículo ensinado (conteúdos realmente ensinados) ou o currículo oculto (aprendizagens incorporadas pelos estudantes a partir da experiência escolar, sem que façam parte dos itens explicitados no currículo), conceito criado por Philip Jackson (1990). Essas construções conceituais, que ampliam e tornam mais complexa a noção de currículo, indicam que **existe grande distância entre o prescrito nos documentos oficiais e o que de fato é ensinado em classe, distância que aumenta ainda mais entre este último aspecto e o que os alunos aprendem de verdade**.

Nesse sentido, vale a pena lembrar mais uma vez que este estudo aborda unicamente o domínio do prescrito, e que a realidade educacional dos países pesquisados exige outras metodologias de análise e outras fontes de informação para ser compreendida em toda sua complexidade. Parafraseando os termos do clássico debate curricular, podemos dizer que este estudo encontra seus limites nas fronteiras do currículo prescrito – e não engloba tudo aquilo que fica entre o prescrito e o que de fato acontece em classe.

Porém, definir o currículo nesses termos não significa que não se saiba que os mosaicos de documentos curriculares são “(...) o resultado de um processo de construção cidadã que reflete o tipo de sociedade almejada, com o compromisso de uma grande variedade de instituições e atores”, que se perguntam para que educar, o que ensinar e como fazê-lo (Tedesco; Operti; Amadio, 2013, p. 21). Nesse sentido, **não estamos falando de documentos estáticos nem neutros**, e sim de construções que refletem a luta entre interesses e que se multiplicam nas interpretações e implantações realizadas em cada escola e por seus docentes.

1.3.2. O CURRÍCULO COMO CANAL DE POLÍTICA EDUCACIONAL

Desde a formação dos sistemas educacionais, o currículo é um dos canais privilegiados de comunicação entre a política e as práticas educacionais. Junto com os sistemas de formação de docentes, os regimes acadêmicos e os livros de texto, o currículo é uma das grandes vias de entrada massiva e institucionalizada das políticas educacionais no sistema educacional (Rivas, 2015). Aí reside sua força para mudar a vida de milhões de alunos em cada país.

Segundo Rivas (2015), o currículo e outros canais de política educacional podem ser transformados em dispositivos comuns à orientação definida para obter resultados concretos. Isso faz deles forças poderosas:

(...) podem criar cidadãos patriotas, converter crianças a determinada religião ou encantá-los com o universo das ciências; podem manipular as consciências ou gerar nelas capacidades de reflexão crítica e compromisso com a justiça social. Os dispositivos de política educacional podem transformar vidas de forma massiva e sistêmica (Rivas, 2015, p. 321).

Tedesco, Opertti e Amadio (2013, p. 2), desde o IBE-Unesco⁹, são convincentes na hora de evocar o potencial do instrumento curricular:

(...) o currículo pode ser considerado um instrumento que permite dar conteúdo e coerência ao conjunto da política educacional. O currículo deixa de ser apenas um amontoado de planos, programas e disciplinas para transformar-se no produto de processos de acordos políticos e sociais sobre o que, para que e como educar no contexto do projeto de sociedade que se deseja construir. Os consensos ao redor do currículo se erguem como marco de referência possível para colocar o bem-estar global e o protagonismo dos estudantes como eixos centrais do sistema educacional, repensar a relação desses últimos com os imaginários de sociedade desejada, fortalecer a relação entre política educacional e reforma curricular e responder eficazmente às expectativas e demandas dos jovens e da sociedade.

Dessa forma, o currículo contém um vasto potencial regulador que não se limita unicamente à seleção e sequencialização de conteúdos a ensinar, mas que se estende aos valores e princípios que uma sociedade quer imprimir em seus estudantes e às formas e condições do ensino e a aprendizagem em classe. Também entendemos que dentro da arquitetura dos sistemas educacionais,

9 Escritório Internacional de Educação (International Bureau of Education), UNESCO.

o currículo habilita e condiciona diversas formas de *transitar pela escolaridade por parte dos estudantes*: configurações com diferentes pesos relativos em componentes comuns e diversos, ou esquemas de maior e menor possibilidade de opções habilitarão diferentes tipos de trajetórias de estudos. Nesse sentido, de acordo com Tedesco, Opertti e Amadio (2013, p. 19):

(...) a proposta curricular encara o desafio de garantir que cada estudante seja o protagonista de suas aprendizagens, reconhecendo que todas e todos somos especiais –noção atual da educação inclusiva. Esse reconhecimento requer uma maior personalização da proposta educacional, o que implica ativar o potencial de aprendizagem de cada estudante, respeitando seus ritmos de progresso, por um lado, e focando mais a atenção no bem-estar dos e das estudantes, abarcando aspectos emocionais e sociais além dos cognitivos, por outro.

Assim, pesquisar o currículo do nível secundário e, mais especificamente, sua configuração com relação à arquitetura do nível em cada país e os esquemas de seleção associados às diferentes formas de transitar pelo currículo por parte dos jovens permitirá **conhecer a resposta de distintas sociedades ao desafio crescente de preparar os jovens para o exercício pleno da vida adulta, tanto em termos da continuidade dos estudos quanto da inclusão no mundo do trabalho e do exercício da cidadania.** Não podemos esquecer que esta análise deve ser complementada com estudos sobre os resultados, as condições e os desafios associados à implantação de diversos modelos curriculares.

1.3.3. AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: POSSÍVEIS PERCURSOS

A análise do currículo e das regras de avaliação, promoção e certificação, como habilitantes e limitantes de diferentes formas de transitar pelo nível secundário, exige uma reflexão sobre a noção de trajetória escolar, amplamente desenvolvida e discutida na literatura educacional.

É necessário contextualizar esse conceito na discussão teórica mais abrangente a partir da sociologia de Pierre Bourdieu. Para este autor, o conceito de trajetória apresenta uma série de implicações específicas que alguns consideram extremamente rígidas e deterministas para pensar no social, enquanto outros, ao contrário, consideram-no uma síntese entre os postulados que destacam o peso da estrutura e os que enfatizam o peso da subjetividade. O autor define as trajetórias indicando que:

Os indivíduos não se deslocam ao acaso no espaço social, por um lado porque as forças que conferem estrutura a este espaço lhes são impostas (mediante, por exemplo, os mecanismos objetivos de eliminação e orientação), e por outro porque eles opõem às forças do campo sua própria inércia, ou seja, suas propriedades que podem existir em estado incorporado, sob a forma de disposições, ou em estado objetivo, nos bens, diplomas etc. Um volume determinado de capital herdado corresponde a um conjunto de trajetórias mais ou menos equiprováveis, que conduzem a posições mais ou menos equivalentes (...) (Bourdieu, 1988, p. 125).

Portanto, as trajetórias são trânsitos mais ou menos condicionados entre determinados pontos de partida possíveis no espaço social e determinados pontos de chegada que podem ser esperados.

Também é interessante compreender as trajetórias como um conceito teórico-metodológico centrado na interpretação de fenômenos sociais ao longo do tempo e que permite dirigir o olhar para um percurso ou itinerário específico, levando em consideração diferentes esferas da vida (Muñiz Terra, 2011). Nesse sentido, as trajetórias escolares são parte da trajetória de vida de uma pessoa, onde os percursos escolares se entrelaçam, por exemplo, com os profissionais, familiares etc.

Mas é claro que, pensando especificamente no contexto educacional, partimos do estudo das trajetórias escolares como um conceito que permite superar as limitações das decisões individuais dos agentes e as condições estruturais determinantes, ao mesmo tempo em que coloca em jogo as condições institucionais que atuam como possíveis moldes das trajetórias.

Segundo Terigi (2008), as trajetórias escolares têm a particularidade de descrever o itinerário realizado quando é seguido o percurso de graus de formação a partir de uma cronologia padrão determinada pelo sistema educacional. Isso permite considerar dois tipos específicos de trajetória. De um lado, as trajetórias teóricas, que são percursos lineares e contínuos determinados pela proposta cronológica do sistema; e de outro, as trajetórias reais, que são os itinerários particulares que cada estudante realiza dentro das diferentes ofertas de escolarização.

Quando falamos de trajetórias escolares teóricas, de acordo com Terigi (2014), identificamos quatro características principais que definem as trajetórias no caso argentino: a organização do sistema por níveis, a graduação do currículo, a duração anual dos graus de instrução e a definição da idade para começar a escolarização obrigatória. Sendo assim, pelo fato de o sistema escolar

estar organizado em níveis, existe a necessidade de certificar na sua totalidade um nível sem poder fazê-lo de forma parcial, o que daria a possibilidade de obter diplomas intermediários. Outro exemplo é como a graduação do currículo junto com a anualidade dos graus habilitam a repetência: por exemplo, na Argentina, bastam três matérias reprovadas para que os estudantes tenham de cursar de novo o ano escolar completo, o que os deixa em uma sala que não corresponde a sua faixa etária.

Por isso, entendemos as trajetórias como uma trama que vincula os aspectos estrutural, institucional e individual, enfatizando os efeitos das condições de escolarização (a dimensão institucional) na construção dos percursos escolares (Briscioli, 2013). Ao longo do estudo, tentaremos compreender até que ponto o currículo em cada país habilita ou obstrui a construção de trajetórias de maior ou menor inclusão.

1.3.4.

SOBRE A SELEÇÃO E A ANÁLISE DOS CASOS

Com o objetivo de destacar países que representassem diferentes modelos e enfrentassem diversos desafios, optou-se por elaborar uma seleção, ou “amostra intencional”, que incluísse casos que refletissem diversidade sobre os três critérios abaixo enumerados.

1.3.4.1. TRADIÇÕES EDUCACIONAIS E CURRICULARES

A bibliografia destaca a existência de diferentes tradições educacionais traduzidas em vários modelos de governança dos sistemas de ensino secundário e configurações curriculares (o item 1.3.1. contém a descrição detalhada das tradições). A amostra intencional configurada tentou oferecer um equilíbrio em matéria de tradições educacionais representadas, com ênfase particular na tradição latino-americana, por ser o contexto em que este estudo se insere e para o qual se pretendem extrair lições.

1.3.4.2. FLEXIBILIDADE E ELETIVIDADE CURRICULAR

Existem várias formas e mecanismos para permitir que os alunos optem ou escolham orientações ao longo da trajetória educacional no nível secundário. Grosso modo, identificam-se três modelos arquetípicos, embora na realidade eles possam apresentar-se combinados: (1) a falta de eletividade, onde todos os alunos seguem o mesmo percurso sem nenhuma possibilidade de orientação de acordo com seus interesses ou talentos; (2) a eletividade “ramificada”, que consiste na existência de uma ou mais instâncias pontuais de decisão, nas quais o aluno deve escolher entre dois ou mais trajetos ou orientações predefinidas; e (3) a eletividade “por créditos”, segundo a qual os estudantes elaboram o próprio esquema todos os anos, conforme critérios estabelecidos para o acúmulo dos créditos necessários para obter um certificado de conclusão. Na amostra intencional, buscaram-se escolher sistemas educacionais que propiciassem um equilíbrio de casos em representação dos tipos (2) e (3), devido ao objetivo do estudo de jogar luz sobre a eletividade curricular no mundo.

1.3.4.3. DISPONIBILIDADE DE DOCUMENTOS E VIABILIDADE DA ANÁLISE DO CASO

Foram incluídos casos que pudessem ser analisados por meio de documentos curriculares e outras regulamentações complementares disponíveis no idioma Espanhol, Inglês ou Português. Quando não foi possível abordar o objeto de estudo por meio da análise de um único documento por país, foi necessário buscar fontes primárias (ou, na sua falta, secundárias) que permitissem abordar as dimensões de análise estabelecidas.

Seleção final de casos

Considerando esses três critérios, após consulta à equipe do Itaú BBA, ficou decidido selecionar 11 casos: Argentina, Austrália, Colômbia, Coreia do Sul, Equador, Finlândia, França, Inglaterra, Japão, Canadá (Ontário) e Suíça (ver **Quadro 1**).

Quadro 1

Casos escolhidos e situação dos critérios de seleção

CASO ESCOLHIDOS	CRITÉRIO 1: TRADIÇÃO EDUCACIONAL	CRITÉRIO 2: ELETIVIDADE CURRICULAR	CRITÉRIO 3: EDUCAÇÃO E TRABALHO	CRITÉRIO 4: INFORMAÇÃO DISPONÍVEL	CASOS SIMILARES (QUE TAMBÉM PODERIAM TER SIDO ESCOLHIDOS)	COMENTÁRIOS ADICIONAIS JUSTIFICATIVOS DA SELEÇÃO
Argentina	Latino-americana	Ramificada	Modelo binário	Alta	Chile, México	País onde foi realizado o estudo
Austrália	Norte-americana	Por créditos	Modelo integrado com articulação	Alta	Estados Unidos, outros Estados do Canadá	País que recentemente realizou uma recentralização curricular
Colômbia	Latino-americana	Ramificada	Modelo integrado com articulação	Média	Argentina, Chile, México, Peru, outros	País que possui um modelo de articulação com um órgão de formação profissional similar ao SENAI
Coreia do Sul	Asiática	Ramificada	Ensino secundário técnico com alto conteúdo acadêmico	Média	Cingapura, Japão, províncias da China etc.	País com altos resultados em avaliações internacionais
Equador	Latino-americana	Ramificada	Modelo binário	Média	Argentina, Chile, México, Peru, outros	País que recentemente reformou o ensino secundário
Finlândia	Escandinava	Por créditos	Modelo binário	Alta	Dinamarca, Suécia	País com altos resultados e ampla disponibilidade de informação em Inglês
França	Francesa (europeia)	Ramificada	Modelo binário	Alta	Itália, Espanha	País inspirador da tradição latino-americana

CASO ESCOLHIDOS	CRITÉRIO 1: TRADIÇÃO EDUCACIONAL	CRITÉRIO 2: ELETIVIDADE CURRICULAR	CRITÉRIO 3: EDUCAÇÃO E TRABALHO	CRITÉRIO 4: INFORMAÇÃO DISPONÍVEL	CASOS SIMILARES (QUE TAMBÉM PODERIAM TER SIDO ESCOLHIDOS)	COMENTÁRIOS ADICIONAIS JUSTIFICATIVOS DA SELEÇÃO
Inglaterra	Inglesa (europeia)	Por créditos	Modelo integrado	Alta	Escócia, País de Gales, Irlanda	País com reformas constantes e sistema regulado pelo mercado
Japão	Asiática	Ramificada	Modelo integrado	Média -baixa	Cingapura, províncias da China	País com tradição asiática pouco estudada no Ocidente
Ontário	Norte- americana	Por créditos	Modelo integrado	Alta	Outros Estados do Canadá, Estados Unidos, Austrália	Jurisdição com altos resultados e modelo de créditos diferenciado
Suíça	Germânica (europeia)	Ramificada	Sistema dual	Média (dificuldades idiomáticas)	Alemanha, Áustria, Luxemburgo	País menos estudado do que a Alemanha, com reformas recentes interessantes

Fonte: CIPPEC (2017)¹⁰

Para realizar a análise dos casos, foi utilizado o método da *análise documental*, baseado em fontes primárias (legislação educacional, documentos curriculares e sites oficiais), com o apoio de fontes secundárias (literatura comparada internacional). Não se partiu de um *corpus* documental predefinido; em vez disso, em cada caso, foram selecionados os documentos mais idôneos para abordar cada uma das dimensões analisadas. Priorizaram-se documentos oficiais (leis e documentos curriculares), e as fontes secundárias somente foram utilizadas com caráter complementar.

Para demarcar o universo da análise, foi decidido abordar unicamente a normativa nacional que regulamenta os sistemas educacionais, motivo pelo qual não foram consideradas as regulamentações jurisdicionais e locais. O caso do Canadá é uma exceção neste ponto porque, como não existe regulamentação federal, optou-se por analisar uma de suas jurisdições, a da província de Ontário (onde se encontram Ottawa, capital do país, e Toronto, cidade mais populosa), com grande disponibilidade de informações.

1.3.5. SOBRE AS DIMENSÕES DA ANÁLISE

Em cada país, os instrumentos curriculares são inseridos em uma trama complexa, delimitada pela estrutura do nível secundário e pela forma adotada pela governança do sistema educacional em cada caso. Assim, podem existir documentos curriculares para cada um dos níveis de governança (mais prescritivos à medida que se vão aproximando do nível institucional-escolar) ou documentos únicos nacionais; e podem existir currículos únicos para todo o nível do ensino secundário ou documentos específicos para os diversos graus/anos ou disciplinas. Isso nos obrigou a começar o estudo pela indagação de alguns elementos não exatamente curriculares, mas essenciais para compreender a abrangência do currículo em cada país.

Dessa forma, são analisadas e descritas (i) as **tradições educacionais** de cada país, o que permite compreender os processos históricos que deram origem a diferentes formas de educação secundária em distintos grupos de países, associadas aos objetivos

atribuídos por cada sociedade a este nível do ensino secundário no momento de sua formação; (ii) as características da **governança do sistema educacional e do currículo** em cada caso, o que oferece um panorama da forma como os diferentes níveis e setores do governo participam da definição daquilo que acontece no plano curricular na escola de ensino secundário.

No que diz respeito especificamente às dimensões curriculares analisadas, ante a escassez de documentos curriculares unificados para o nível secundário, o estudo analisa a forma documental adotada pelos diversos **instrumentos curriculares**. Após compreender o mapa dos instrumentos, são analisados os **modelos de organização do conhecimento** apresentados em cada caso, buscando compreender o agrupamento dos conteúdos por áreas ou disciplinas.

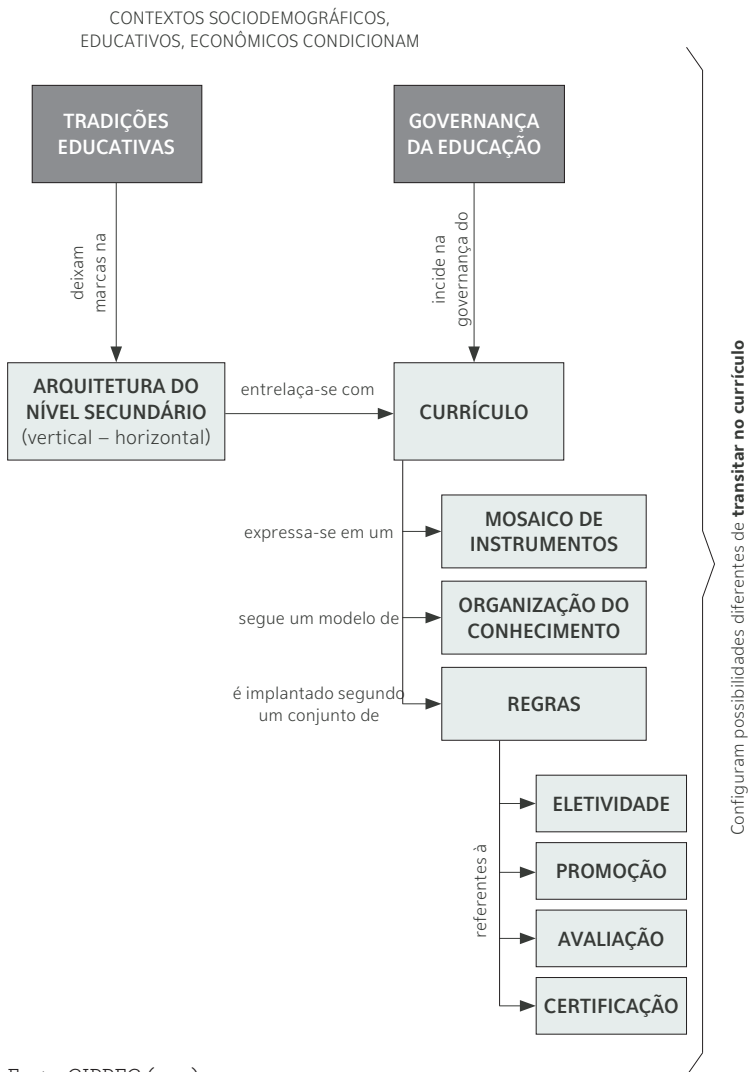
Para abarcar as diversas formas de trânsito habilitadas para cada proposta curricular para os alunos do ensino secundário, estudou-se a **arquitetura do nível** secundário tanto em termos verticais (duração, existência de ciclos, localização na estrutura de níveis, obrigatoriedade) quanto horizontais (existência de diferentes modalidades ou trajetos possíveis). Em seguida, foram analisadas as configurações de **eletividade curricular** propostas em cada caso, tentando responder à pergunta: “Quais são as possibilidades dos alunos na hora de escolher o que e como aprender ao longo do nível secundário?” Essa é uma questão central para compreender em que medida os currículos do nível secundário são flexibilizados perante a diversidade de estudantes e trajetórias educacionais possíveis. Esse destaque acompanha a análise de três características centrais dos regimes acadêmicos do nível secundário, em virtude do potencial de condicionar as trajetórias dos alunos: a **promoção** (quais são as regras para avançar ao lon-

go da estrutura vertical do nível secundário?); a **avaliação** (que mecanismos de avaliação existem ao longo do nível secundário e quais as possíveis consequências para a trajetória dos alunos?); e a **certificação do nível** (o que os estudantes precisam fazer para completar o nível e obter a respectiva certificação? Que tipo de conhecimentos são certificados e que utilidade têm esses diplomas?).

○ **Diagrama 1** resume a relação conceitual entre as diferentes dimensões analisadas, todas conectadas ao objetivo de compreender as possibilidades dos alunos, diferentes entre si em virtude de suas características, interesses e ritmos de aprendizagem, de transitar pelo currículo do nível.

Diagrama 1

Síntese conceitual das relações entre as dimensões analisadas



Fonte: CIPPEC (2017)

1.3.6. PONTOS DE REFLEXÃO

1.3.6.1. A COMPLEXIDADE DE DESIGNAR O NÍVEL SECUNDÁRIO: ACORDOS TERMINOLÓGICOS

A organização dos sistemas educacionais varia muito. Por esse motivo, a realização de uma análise que abarque as diferenças e semelhanças entre países enfrenta o desafio de estabelecer critérios comuns que tornem os casos comparáveis entre si. A Classificação Internacional Normalizada da Educação CINE 2011 proporciona um marco de referência padrão que garante a comparabilidade das estruturas de níveis educacionais e dos conteúdos curriculares. A seguir, o **Quadro 2** resume a proposta CINE 2011 para designar os níveis educacionais referentes ao ensino fundamental e secundário de forma padronizada.

Quadro 2

Níveis CINE para classificação do ensino fundamental e secundário

EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CINE 0	Os programas do pré-primário podem começar ao zero ano e se estendem até o início do ensino fundamental. Nessa fase, a aprendizagem é estimulada pelo ambiente ou interação com educadores, inseridos em instituições na primeira infância que podem ser escolas ou centros comunitários.
---	--

EDUCAÇÃO PRIMÁRIA: CINE 1	Os programas de educação primária, que costumam coincidir com o início da educação obrigatória, estão orientados para a instrução em leitura, escrita e Matemática ministradas de forma sistemática. A idade legal para ingressar é de 5 anos no mínimo e 7 no máximo, com duração típica de 6 anos, mas pode variar entre 4 e 7 anos. Habitualmente, um professor principal é responsável por um grupo quanto ao ensino de grande parte do currículo.
ENSINO SECUNDÁRIO BAIXO: CINE 2	Esses programas educacionais são normalmente destinados a avançar na aprendizagem iniciada no nível CINE 1 (educação primária). Em geral, o objetivo a ser alcançado no ensino secundário baixo é construir as bases do desenvolvimento humano e da educação ao longo da vida, sobre as quais seja possível ampliar as oportunidades da educação. Os programas desse nível estão geralmente estruturados ao redor de uma grade curricular mais orientada por disciplinas ou matérias, caracterizada por apresentar conceitos teóricos por meio de um amplo leque de disciplinas. Os principais critérios para reconhecer este nível e diferenciá-lo dos outros são os seguintes: (i) constitui um ponto de transição para a instrução orientada por disciplinas; (ii) para ingressar nele, é imprescindível ter concluído o nível primário (ou demonstrar habilidade para lidar com os conteúdos tratados nesse nível); e (iii) a duração acumulada: termina após 8 a 11 anos de educação (normalmente são 9) a partir do início da educação primária.
ENSINO SECUNDÁRIO ALTO: CINE 3	Seu principal objetivo é, em geral, a consolidação do ensino secundário e a preparação para ciclos superiores ou a obtenção de competências para o trabalho (ou ambos). Os programas desse nível têm a característica de ministrar aos estudantes um tipo de instrução mais diversificada, especializada e avançada do que a dos programas de educação secundária baixa (nível CINE 2). Além disso, apresentam maior grau de diferenciação e oferecem um leque mais amplo de opções e trajetórias. Os principais critérios para reconhecer esse nível e diferenciá-lo dos outros são os seguintes: (i) é a segunda etapa ou a etapa final do ensino secundário, quer seja de programas gerais, quer vocacionais; (ii) para ingressar nele, é imprescindível ter concluído o ensino secundário baixo ou lidar com os conteúdos tratados nesse nível; (iii) os programas incluídos no CINE 3 normalmente têm duração aproximada de 12 ou 13 anos a partir do início do nível CINE 1.

Fonte: CIPPEC (2013)¹¹

11 Sobre a base do Instituto de Estatística da UNESCO (2013)

Na elaboração deste trabalho, optou-se por analisar o currículo referente a cada ano de escolarização considerado por cada país como “educação secundária” ou “anos finais do ensino fundamental e ensino secundário”. Em alguns casos, isso implicou considerar apenas o que internacionalmente a CINE entende como nível de *“educação secundária alta ou ensino secundário”*, denominado CINE 3. De acordo com essa classificação, o CINE 3 é precedido do CINE 2, correspondente à *“educação secundária baixa, inferior ou anos finais do ensino fundamental”*. Essa terminologia (“educação secundária baixa ou anos finais do ensino fundamental” e “educação secundária alta ou ensino secundário”) será utilizada para descrever a estrutura vertical dos sistemas educacionais de nível secundário analisados neste trabalho, assunto discutido no item 4.1.

A UNESCO também diferencia duas modalidades do nível secundário: educação *geral*, cujo objetivo é preparar as pessoas para a vida e/ou para ascender à educação superior; e educação *vocacional*, normalmente focada em poder ascender ao mundo do trabalho após finalizar o nível¹². Dentro de cada modalidade pode haver várias ramificações/programas especializados, que aqui chamamos de orientações.

No **Quadro 3** estão descritas as características dos programas gerais e vocacionais que servirão de referência ao longo de todo o trabalho.

12 A literatura costuma referir-se a esta modalidade como VET, do inglês: Vocational Education and Training.

Quadro 3

Programas gerais e vocacionais

EDUCAÇÃO GERAL	Programas educacionais para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências gerais, bem como habilidades de leitura, escrita e a utilização de números (<i>numeracy</i> em Inglês), frequentemente com o objetivo de preparar o estudante para continuar a educação, seja no mesmo nível CINE ou em outro mais avançado, seja de construir as bases sobre as quais assentar a aprendizagem ao longo da vida. Normalmente, esses programas são ministrados em escolas ou centros educacionais pós-secundários não terciários. A educação geral inclui programas educacionais que preparam o estudante para ascender à educação vocacional, mas não para desempenhar um trabalho ou uma tarefa determinados, ou diversos tipos de trabalho ou tarefa, nem permitem o acesso direto a uma certificação pertinente para o mercado de trabalho.
EDUCAÇÃO VOCACIONAL	Programas educacionais destinados principalmente a ministrar habilidades, conhecimentos e competências práticas, bem como a compreensão necessária para desempenhar um trabalho ou tarefa determinada, ou diversos tipos de trabalho ou tarefa. A educação vocacional pode incluir um componente baseado no trabalho (por exemplo, aprendizagem técnica, programas de sistema dual). O sucesso na conclusão desses programas outorga certificações válidas para o mercado de trabalho, reconhecidas pela autoridade nacional competente e/ou pelo mercado.

Fonte: CIPPEC (2013)¹³

13 Sobre a base do Instituto de Estatística da UNESCO (2013).

1.3.7. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Antes de iniciar, é necessário conhecer algumas limitações da análise e as conclusões deste estudo.

Devido à metodologia utilizada e aos objetivos que norteiam o estudo, **este trabalho fica restrito à dimensão declarativa da proposta curricular**, sem possibilidade de entrar na dimensão prática de sua implantação real no sistema educacional. Por esse motivo, o estudo esclarece apenas qual é a forma assumida pelo normativo dos casos pesquisados, mas não responde à pergunta sobre como acontece sua aplicação real nos sistemas educacionais. Para colocar em pauta essa pergunta, seria necessária outra abordagem metodológica, à margem das possibilidades deste trabalho. De qualquer forma, e observada tal limitação, é preciso considerar que, como já foi visto na introdução, o currículo é um dos melhores canais de comunicação entre a política e as práticas educacionais, e, portanto, seu estudo não perde relevância apesar dessas limitações.

Outro aspecto que precisa ser considerado é que, embora tenha sido realizada uma busca profunda e detalhada sobre cada uma das dimensões analisadas, não é possível afirmar que se dispõe de informações exaustivas sobre todas. Isso se deve à própria natureza do corpo normativo, definido em uma grande quantidade de documentos oficiais que regulamentam a política educacional, em alguns casos centenas de documentos, entre leis, resoluções, documentos oficiais e outros, que podem não ter sido tratados na totalidade neste estudo, realizado longe dos contextos reais em que essas normas tiveram origem e são aplicadas.

Além disso, existem considerações próprias a qualquer análise comparativa sobre política educacional, que Terigi (2009) sintetiza em três grandes limitações. A primeira faz referência ao caráter experimental da educação, onde cada alteração proposta, após ser colocada em prática, precisa de um longo período de tempo para poder ser avaliada. Detectar tendências em políticas implantadas por diferentes países não significa que se tornem experiências validadas e garantia de bons resultados. Em qualquer caso, representam testes institucionais valiosos para saber qual é a forma que outros sistemas educacionais adotam para responder às problemáticas da política educacional que possam ser comuns a vários países. Outra limitação se refere à distância que existe entre os problemas que se pretendem enfrentar e o conhecimento pedagógico disponível sobre eles. A teoria e a pesquisa existentes não são suficientes para responder aos problemas constantemente atualizados no campo das práticas. Por fim, a terceira limitação está vinculada à segurança própria do contexto que atravessa cada sistema educacional, o qual impossibilita fazer afirmações de caráter universal.

1.3.8. SOBRE OS CASOS PESQUISADOS E A DIVERSIDADE DE SEUS CONTEXTOS

Com o objetivo de ilustrar a diversidade de cenários em que se situam os sistemas educacionais e as políticas curriculares analisadas e oferecer um olhar que fique o mais afastado possível das particularidades de seus contextos, neste item apresentamos alguns indicadores nacionais sobre o contexto demográfico, econômico, profissional e educacional de cada país.

Realizar uma análise comparativa internacional de países em regiões e com histórias e realidades diferentes obriga-nos a adotar algumas considerações gerais. Partimos da base de que **não é possível compreender o sistema educacional de um país, suas decisões curriculares e pedagógicas, nem seus regimes acadêmicos isoladamente da realidade socioeconômica de cada contexto.**

Por isso, a seguir fazemos uma análise comparativa da informação sociodemográfica por meio de indicadores amplamente reconhecidos, como população, gasto público com educação como percentual do PIB (Produto Interno Bruto), PIB *per capita*, taxa líquida de escolarização dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino secundário e Índice de Gini¹⁴.

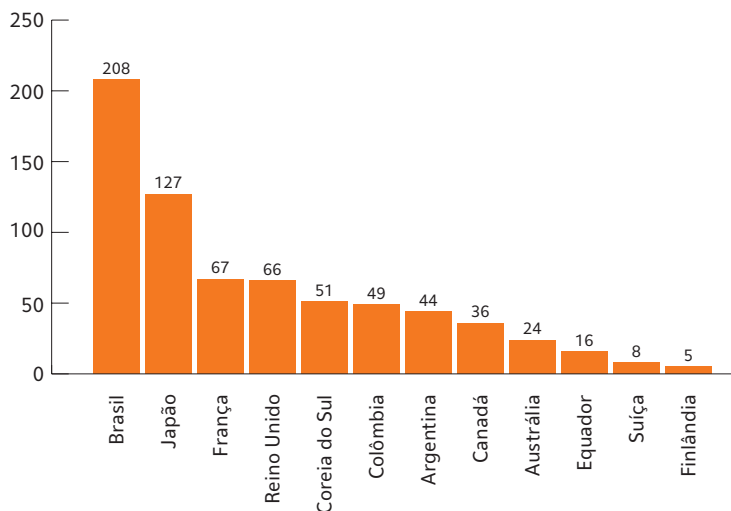
Em termos de **população**, no caso da Europa, por exemplo, contemplamos países como Suíça e Finlândia, com menos de 10 milhões de habitantes, e França e Inglaterra, com mais de 65 milhões de habitantes cada um. É fundamental compreender as limitações da comparação imposta por essa diversidade de casos. Nesse sentido, fazem parte deste estudo um país como a Finlândia, com menos de 6 milhões de habitantes e, no extremo oposto, outro como Japão, com quase 127 milhões de habitantes; é muito provável que isso condicione os sistemas educacionais de cada país. No gráfico

14 “O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda.” IPEA. O que é? - Índice de Gini. Desafios do Desenvolvimento, 2004, ano 1, ed. 4, 1/11/2004. Disponível em < http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28&Itemid=23 >.

também é possível ver que o Brasil apresenta características excepcionais quando comparado com os países analisados, visto que sua população supera a de todos os demais juntos, incluído o Japão.

Gráfico 1

População em milhões de habitantes, 2016



Fonte: CIPPEC (2017)¹⁵

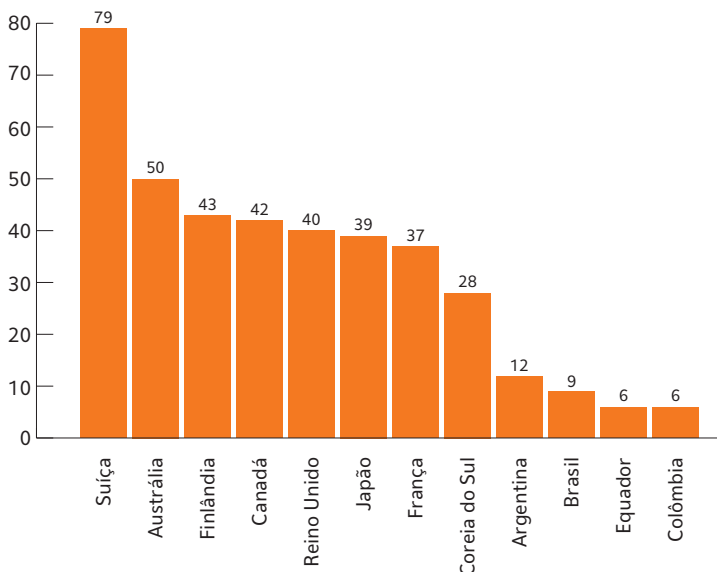
Além do número de habitantes, também é importante conhecer

15 Sobre a base de estimativas do Banco Mundial. Disponível em: <<https://datos.bancomundial.org/indicador/sp.pop.totl>> Nota: a população de Ontário, província analisada no caso do Canadá, é de aproximadamente 13,4 milhões de habitantes. Fonte: Statistics Canada. Disponível em: <<http://www12.statcan.gc.ca/census-re-censement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=35&Geo2=&Code2=&Data=Count&SearchText=Ontario&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=35>>

alguns aspectos da realidade econômica dos países, o que condiciona a implantação do currículo. O **PIB *per capita*** expressa a relação entre a produção de bens e serviços monetizada gerada por um país e o número de habitantes. É uma medida de comparação da riqueza dos países. Assumimos que graças a este indicador podemos observar que um país com um PIB *per capita* maior poderia ter menores níveis de pobreza pelo fato de haver mais dinheiro “disponível” para aplicar em questões sociais, ao mesmo tempo em que existem mais recursos disponíveis para a implantação de políticas públicas por parte do Estado e, portanto, para o sistema educacional. Nesse sentido, observa-se que o menor PIB *per capita* está nos países latino-americanos, sendo a Colômbia o país com o valor mais baixo, 5.806 dólares correntes em 2016. Entre os demais países fora dessa região, o de menor PIB *per capita* é Coreia do Sul, e mesmo assim possui o dobro do PIB *per capita* da Argentina, o de maior valor da América Latina, entre os países selecionados para esta pesquisa. O país com maior PIB *per capita* é a Suíça, seguida pela Austrália e a Finlândia, ultrapassando 40.000 dólares correntes (2016).

Gráfico 2

PIB per capita em milhares de dólares correntes, 2016



Fonte: CIPPEC (2017)¹⁶

Mas não devemos esquecer que o PIB *per capita* é apenas uma média e não explica como é distribuída socialmente essa produção bruta. Portanto, é necessário considerar outros indicadores que permitam observar como é distribuída a riqueza dos países. O **Índice de Gini** mede o nível de desigualdade existente em termos de distribuição de riqueza entre a população, de acordo com

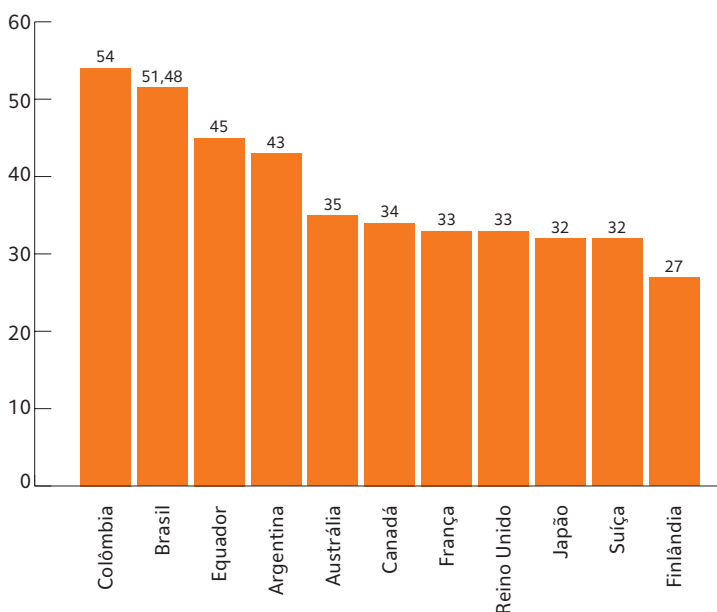
16 Sobre a base do Banco Mundial. Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>>

o nível de receita em uma escala de 0 a 100, onde 0 expressa a maior igualdade e 100 a maior desigualdade.

Na hora de pensar no sistema educacional, é sempre bom levar em consideração o contexto socioeconômico em que está inserido. Uma sociedade com maiores índices de desigualdade ver-se-á refletida em um sistema educacional mais fragmentado, onde a maior desigualdade social também se expresse em maior desigualdade entre as escolas e seus estudantes. Essa questão impacta as diversas políticas públicas vinculadas à educação, que podem ser focalizadas ou universais. Os países da América Latina apresentam os valores mais elevados de desigualdade entre os 11 selecionados, sendo a Colômbia com maior desigualdade de acordo com esse indicador, com 54 pontos. No extremo oposto, encontramos a Finlândia, com 27 pontos. Excluindo-se a América Latina, as demais regiões e países apresentam valores que variam de 32 a 35 pontos. Assim, fica evidente que o desafio da construção da igualdade educacional a partir do nível secundário adquire dimensões muito diferentes, conforme os contextos de desigualdade em que cada currículo é implantado.

Gráfico 3

Índice de Gini (2014)



Fonte: CIPPEC (2017)¹⁷

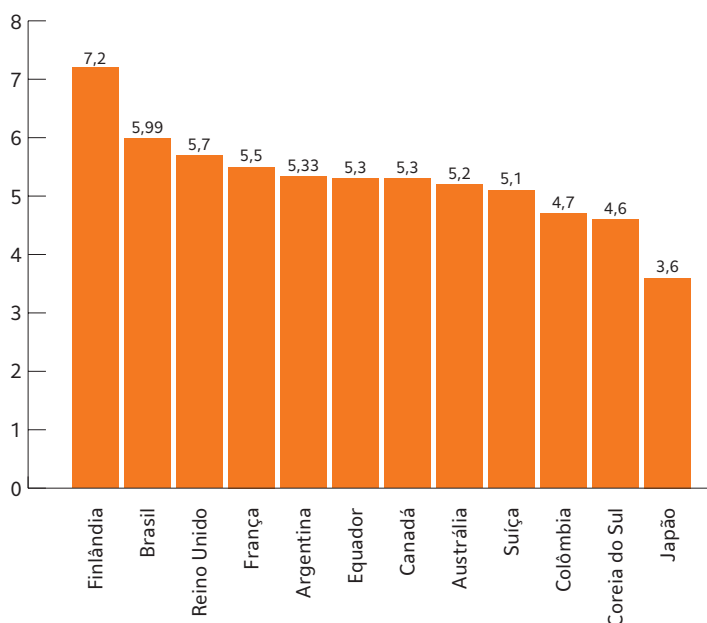
Para terminar, apresentaremos dois indicadores especificamente educacionais: de um lado, o ***gasto público com educação***, que na maioria dos casos representa aproximadamente 5%, com exceção da Finlândia, onde sobe para 7%, e do Japão, onde é de 3,6%. Esse indicador é relevante porque representa o investimento que os países estão dispostos a realizar em seus sistemas educacio-

17 Sobre a base do Banco Mundial. Disponível em: <<https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>>. Nota: não foram encontrados dados da Coreia do Sul.

nais. Supõe-se que, quanto maior é o percentual do PIB que um país destina para a educação, maior é o seu orçamento disponível para investir em educação, quer seja em infraestrutura, salário dos docentes, inovação educacional, quer em outros investimentos como material didático, programas de bolsas etc. De qualquer forma, essa relação não é necessariamente direta.

Gráfico 4

Gasto público em educação como % do PIB (2014)



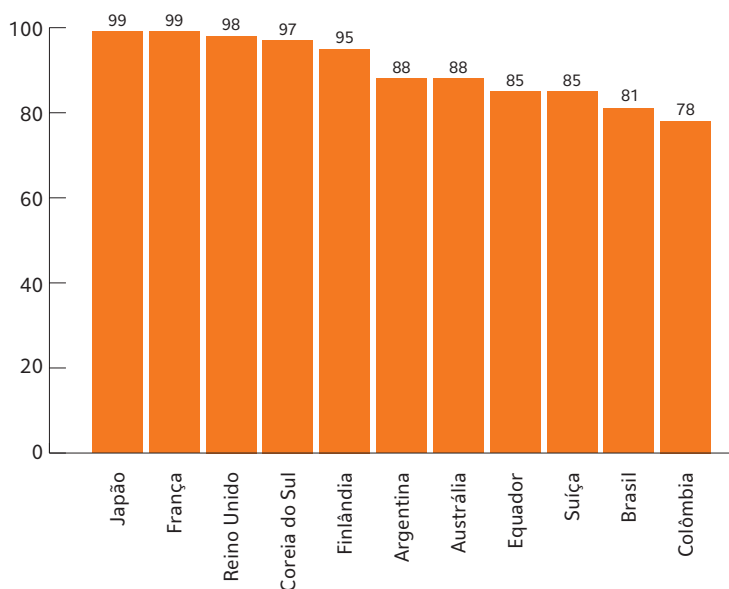
Fonte: CIPPEC (2017)¹⁸

18 Sobre a base da UNESCO. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org/>>.

Por outro lado, a ***taxa líquida de escolarização no nível secundário***, ou seja, o percentual de alunos teoricamente em idade de cursar o ensino secundário efetivamente escolarizados, tem seu nível mais baixo na América Latina, concretamente na Colômbia, onde é de 78 pontos percentuais; os demais países latino-americanos contemplados neste estudo, juntamente com a Suíça e a Austrália, oscilam entre 85 e 88 pontos, enquanto nos países da Europa e Ásia variam de 95 a 99 pontos. A taxa líquida de escolarização evidencia os desafios de cada país em matéria de universalização, seguindo o exposto na introdução. Por exemplo, parece evidente que a Colômbia, o país mais afastado da média, provavelmente seja o que mais esforço precisará fazer para alcançar níveis altos de escolarização. Analisando essa taxa, podemos compreendê-la como um dado empírico sobre os diferentes processos de massificação da escola secundária, de acordo com cada contexto nacional. Ainda que alguns países tenham grandes desafios a vencer em termos de universalização desse nível, podemos afirmar que, de forma geral, os Estados avançaram significativamente, já que nos casos pesquisados o acesso mínimo é de 80%. Esses indicadores não oferecem nenhuma informação quanto aos outros desafios que ainda persistem no nível, tais como conclusão, qualidade e equidade, entre outros.

Gráfico 5

Taxa líquida de escolarização no nível secundário (2015)



Fonte: CIPPEC (2017)¹⁹

Em resumo, podemos afirmar que embora exista uma grande diversidade, é possível perceber algumas tendências gerais: na maioria dos casos, os latino-americanos apresentam situações menos favoráveis que os demais países selecionados e, nesse sentido,

19 Sobre a base da UNESCO. Disponível em: <Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org/>. Nota: não foram encontrados dados sobre o Canadá.

acreditamos que os modelos educacionais de alguns países não podem ser exportados para outros sem levar em consideração as mediações necessárias para buscar as melhores estratégias para cada contexto local. Por isso, sugerimos que o leitor leia o restante do presente documento considerando esse contexto geral.

1.4.

**NÍVEL SECUNDÁRIO E
CURRÍCULO EM CONTEXTO:
TRADIÇÕES EDUCACIONAIS E
MODELOS DE GOVERNANÇA**

As diversas formas de organização do nível secundário e de seu desenho curricular não podem ser pensadas fora das tradições educacionais e das estruturas de governança dos sistemas educacionais. Trata-se de dimensões que precisam ser compreendidas e conhecidas para contextualizar a análise do currículo. De fato, poderíamos afirmar que, em grande parte, esse aparelhamento institucional tem resultado em diferentes regulamentações e configurações desse nível educacional. Paralelamente, a organização do ensino secundário e seu currículo carregam consigo os propósitos, as intenções e as possibilidades de processos que transcendem o campo educacional, como no caso das transformações ocorridas após a II Guerra Mundial.

Assim, as tradições educacionais parecem funcionar como culturas basilares e nem tanto como estruturas determinantes. Nesse sentido, é necessário considerar que tais tradições e modelos de governança estão envolvidos nos diversos contextos sociodemográficos já descritos; são estruturas institucionais cristalizadas em sociedades com diferentes níveis de população, receita, desigualdade e desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Partindo desses conceitos, no capítulo seguinte (2) serão caracterizados os casos pesquisados considerando, por um lado, as principais tradições educacionais com respectivas variações; para tanto, partimos da tradição europeia e da norte-americana. Por outro lado, tal caracterização é complementada por meio da descrição de diferentes modelos de governança da educação e do currículo, contemplando os níveis de definição curricular e responsabilidade administrativa.

1.4.1. TRADIÇÕES EDUCACIONAIS

As tradições educacionais provocam insights sobre como pensar e compreender a organização do nível secundário (ou aquilo que aqui chamamos de sua “arquitetura”) em cada país, podendo evidenciar os principais traços de cada modelo. Este item pretende apresentar uma descrição de diversas tradições educacionais identificadas nos casos sob análise segundo a literatura internacional.

De acordo com Moura Castro, Carnoy e Wolff (2006), **existem duas grandes tradições de escola secundária: o modelo europeu e o modelo norte-americano.**

De forma geral, **o modelo europeu é organizado principalmente em diferentes escolas para cada perfil estudantil e para cada ramo educacional.** Em geral, é identificado como um modelo mais orientado para artes ou ofícios, outro intermediário entre os ofícios e o ensino secundário acadêmico e, por último, o ensino secundário de tipo acadêmico. Cada uma dessas vertentes tem seus próprios objetivos e forma os estudantes com conhecimentos específicos. Uma variedade desse modelo é o alemão, também implantado na Suíça e na Áustria, com dois caminhos paralelos: a escola secundária acadêmica e a formação vocacional, que combina formação para o trabalho e algumas outras matérias.

Já o **modelo norte-americano tem como principal característica uma estrutura unificada:** uma única escola secundária onde os alunos, dependendo de seus interesses, realizam cursos com orientação acadêmica para poder continuar seus estudos superiores; ou cursos profissionalizantes principalmente orientados a

concluir a formação e ingressar no mercado de trabalho. De acordo com os autores, na tradição norte-americana as diferenças não ocorrem entre as escolas, mas sim no interior delas.

Quanto ao caso latino-americano, os autores afirmam que na região predomina a tradição francesa, mas com algumas particularidades, priorizando o modelo que combina uma escola de ensino secundário com uma escola técnica ou profissional. Uma das particularidades latino-americanas é a falta de exames de conclusão do ensino secundário (presentes no sistema francês), característica que aproxima esta tradição da norte-americana.

Por último, temos a tradição asiática, não tratada nos artigos aqui citados, já que este estudo tem um viés predominantemente ocidental da história da educação. Cabe mencionar que, embora na Ásia convivam tradições educacionais muito heterogêneas, a cultura do esforço, a meritocracia, a educação baseada em valores e o respeito pela figura do docente são alguns dos traços constitutivos dos sistemas educacionais na região.

De acordo com Benavot (2006), existem três grandes modelos na educação secundária, resultantes das transformações posteriores à II Guerra Mundial, cujo objetivo foi construir sistemas educacionais mais inclusivos.

- ***O modelo escandinavo da escola abrangente***, segundo o qual as escolas primárias se unem às secundárias a partir de um programa básico e obrigatório de 9 anos. Assim, ficam constituídos 9 anos de escola primária e 3 ou 4 de pós-primária.

- ***O sistema misto da Grã-Bretanha, França e Itália***, com medidas equivalentes à escola abrangente, sem deixar a educação de todos os alunos nas mãos da escola básica.

- ***Os sistemas tradicionais germânicos da Áustria, Bélgica, Holanda, Alemanha e os Cantões Suíços,*** com uma integração menos abrangente e onde cada país possui sistemas específicos de sistemas subdivididos.

Com relação ao modelo norte-americano, Benavot (2006) destaca que o intuito da escola secundária abrangente era refletir valores igualitários e antielitistas, já que os estudantes cursavam um núcleo comum de matérias e escolhiam entre outras tantas.

Também existem outros trabalhos, como o de Kamens, Meyer e Benavot (1996), focados no estudo mais específico dos conteúdos curriculares das escolas secundárias. Esses autores identificam quatro modelos curriculares, deixando em evidência a impossibilidade de separar a compreensão do currículo do entendimento da sua tradição educacional de origem.

- ***Currículo clássico:*** representa as culturas educacionais tradicionais da Europa durante o século XIX. São grades curriculares generalistas, estabelecidas com base na ideologia que considera a hierarquia social como algo natural e normativo. Os autores apontam que, historicamente, os fundamentos ideológicos desse desenho curricular foram sendo atenuados com o aumento da escolarização em massa.

- ***Currículo abrangente:*** focado na ideia de construir um contexto curricular único que combine diversas propostas educacionais, como a formação profissional, a preparação para a universidade etc., e que reflete correntes ideológicas principalmente igualitárias. Uma de suas principais características é possuir programas curriculares uniformes e relativamente não segmentados. Outro aspecto que se sobressai neste modelo é o custo menor.

• ***Currículos especializados em Matemáticas e Ciências:*** são uma adaptação dos currículos tradicionais europeus derivados da industrialização e da modernidade, com suas orientações igualitárias. Seu eixo central é a inclusão de questões científicas nas escolas de massa.

• ***Currículos especializados em Arte, Humanidades e Línguas Modernas:*** também são consequência da modernização dos currículos clássicos da Europa; são a continuação dos currículos humanistas e compatíveis com o conceito da constituição de elites especializadas. Teriam como fundamento a visão da superioridade de certa alta cultura.

Como sempre cabe apontar nesses casos, é provável que com o tempo esses modelos não sejam encontrados em expressões tão puras, e que o passar dos anos tenha gerado alterações. No entanto, como veremos mais adiante ao analisar a arquitetura atual do nível secundário em cada país, é possível identificar claras marcas dessas tradições nos sistemas educacionais atuais.

O **Quadro 4** registra os países analisados no estudo e sua classificação em virtude das tradições educacionais em que estão inseridos.

Quadro 4

Casos selecionados de acordo com a tradição educacional em que estão inseridos

TRADIÇÃO EUROPEIA	TRADIÇÃO LATINO-AMERICANA	TRADIÇÃO NORTE-AMERICANA	TRADIÇÃO ASIÁTICA
França (francesa), Finlândia (escandinava), Inglaterra (inglesa), Suíça (germânica)	Argentina, Colômbia, Equador	Austrália, Canadá (Ontário)	Coreia do Sul, Japão

Fonte: CIPPEC (2017)

É importante esclarecer que, no caso da América Latina, existem aspectos de vários modelos em um único sistema educacional. A análise permite observar que os países latino-americanos representam casos excepcionais por seus indicadores sociodemográficos e também pelas formas como essas tradições e modelos curriculares herdados do continente europeu foram cristalizados. Assim, os modelos foram recontextualizados com diferentes objetivos e segundo particularidades locais.

1.4.2.**ESQUEMAS DE GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO**

Pensar na governança da educação permite contextualizar as informações sobre as características do nível secundário em cada país considerando a distribuição do poder entre níveis de governo e a lógica da tomada de decisões que afetam especificamente o sistema educacional.

A estrutura da governança da educação está inserida em sistemas mais amplos de organização política nos diferentes países. Nesse contexto, cada país conferiu atribuições para definir políticas para o setor educacional e para a gestão cotidiana dos diferentes níveis do sistema, bem como para estruturas de coordenação e acordos no caso de sistemas políticos federativos. O foco deste estudo sobre as definições estabelecidas em âmbito nacional exige compreensão dessa dimensão, pois, nos casos em que esse nível tiver poucas atribuições, será necessário aprofundar a exploração em níveis inferiores de governo para obter uma compreensão total do currículo do nível secundário.

A seguir, no **Quadro 5**, consta uma síntese da organização da governança da educação em geral e do currículo em particular em cada país. Nesse sentido, é inevitável considerar que, provavelmente, essas formas de organização governamental sejam atravessadas pelas tradições mencionadas no item anterior, bem como pelas características demográficas de cada país.

Com relação à primeira dimensão, os sistemas de governança, existem dois grandes modelos: o sistema de governança *federal*

e o **unitário**. No primeiro deles, a gestão do sistema educacional e a definição da política educacional são atribuições de entidades de governo subnacionais (províncias, Estados, cantões etc.). Neste modelo, em geral existem órgãos de orientação ou coordenação federal destinados a garantir determinado nível de homogeneidade no território nacional. No segundo, a definição de políticas educacionais fica por conta do nível central ou nacional, ainda que possam existir esquemas de descentralização da gestão dos serviços educacionais.

A segunda dimensão abrange o ***nível de governo com maior responsabilidade no desenvolvimento do desenho curricular***.

Normalmente, esta questão reflete o sistema de governança da educação, sendo que os países federativos tendem a concentrar a responsabilidade curricular nas entidades subnacionais. Sendo assim, o peso da definição curricular pode estar concentrado no nível nacional, subnacional (Estados, províncias, cantões etc.) ou local/municipal.

No que diz respeito a essa dimensão, é preciso esclarecer que o desenvolvimento curricular é um processo complexo que se inicia com grandes definições nos níveis de governo mais agregados e só termina com o planejamento das aulas realizado pelo docente. Nesse sentido, como foi visto no item sobre as limitações do presente estudo, a distância entre aquilo que foi definido nos níveis de governo e a prática do que é ensinado não pode ser registrada aqui.

Quadro 5

Casos selecionados de acordo com suas características em termos do sistema de governança da educação e do nível de governo com maior peso na definição do currículo do nível secundário

		SISTEMA DE GOVERNANÇA DA EDUCAÇÃO	
		Federativo	Unitário
NÍVEL DE GOVERNO COM MAIOR PESO NA DEFINIÇÃO CURRICULAR	Nacional		Ecuador, Japão, França
	Subnacional	Argentina, Canadá, Suíça, Austrália	
	Local		Colômbia, Coreia do Sul, Finlândia, Inglaterra

Fonte: CIPPEC (2017)

Conforme o **Quadro 5**, existe grande diversidade entre os casos estudados no que se refere a seus esquemas de governança e os níveis de definição curricular.

No caso dos países federativos, a descentralização sempre acontece de acordo com essa organização política, e, em todos os casos, existe um órgão de orientação nacional (Argentina, Canadá, Suíça e Austrália) com a missão de garantir certa homogeneidade e o caráter orgânico do sistema. É fato que os países

com sistemas federativos são mais complexos de analisar, pois neles convivem numerosas definições curriculares com relações de subordinação particulares e mecanismos de entendimento próprios para articulação de toda essa complexidade. É o caso da Argentina, por exemplo, onde coexistem definições curriculares em nível nacional (Núcleos de Aprendizagem Prioritários) com as de cada província. Paralelamente, o Conselho Federal da Educação funciona no âmbito do Ministério da Educação e do Esporte como espaço de entendimento educacional entre as províncias.

Além desses aspectos gerais referentes à organização da governança do sistema educacional, é fundamental compreender em que níveis são concretizados os diversos componentes do currículo.

O caso do Canadá é o único onde o currículo é totalmente concretizado em nível subnacional (por isso foi escolhido o caso da província de Ontário). Na França, Japão e Equador, o currículo é definido em âmbito nacional; e nos sete países restantes predomina o nível subnacional na definição curricular, porém sobre a base de linhas gerais nacionais. Esse cenário registra uma tendência à avaliação das realidades locais, sem perder determinadas características gerais que conferem certa homogeneidade ao sistema.

As tradições educacionais e os sistemas de governança da educação são a primeira camada do mapa institucional onde se inserem os desenhos curriculares do nível secundário. Formam a base que dá sustentação às arquiteturas institucionais do nível e que definem a estrutura sobre a qual se constroem os currículos: conjuntos de instrumentos normativos que propõem esquemas particulares de organização do conhecimento. No próximo capítulo, mergulharemos nesses documentos para entender sua forma e conteúdo.

1.5.

**FORMA E CONTEÚDO DO
CURRÍCULO SECUNDÁRIO NO
MUNDO: OS INSTRUMENTOS
CURRICULARES E SUAS
PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO**

Depois de um capítulo destinado a contextualizar o estudo dos casos por meio da análise da relação entre as estruturas institucionais, a governança da educação e o currículo em cada caso analisado, este capítulo entra no coração da análise com a descrição do mapa de instrumentos curriculares em cada caso e das formas de organização do conhecimento evidenciadas em cada currículo. Em outras palavras, trata-se de uma exploração comparativa dos documentos que prescrevem grande parte do que seja o ensino no contexto do nível secundário. Nesse sentido, é imperativo estudar as diversas formas de organização do conhecimento no contexto dos instrumentos curriculares prescritos por cada país porque elas mostram como os Estados analisados tentam resolver a necessidade de definir, em maior ou menor grau, a sistematização dos conhecimentos a serem ministrados no nível secundário (2017).

1.5.1.

MOSAICO DE INSTRUMENTOS CURRICULARES

A primeira aproximação à análise do currículo de nível secundário nos países objetos do estudo pode ser realizada observando a forma documental adotada pelos alinhamentos sobre o que deve ser ensinado e/ou o que se deve conseguir com isso em cada caso. Para tanto, foram identificados, sobre a base do texto de Cox (*Les programmes d'enseignement et leur élaboration: éléments de comparaison internationale*, 2011), dois tipos principais de instrumento curricular: os documentos curriculares gerais ou **bases**

curriculares e os **programas de estudos**. As primeiras normalmente apresentam grandes objetivos educacionais, muitas vezes associando metas padronizadas a níveis educacionais completos; já os segundos abordam mais detalhadamente os conteúdos e objetivos de cada matéria, via de regra diferenciando os que correspondem a cada ano de estudo. Da mesma forma, as primeiras expressam preocupação por dotar de coerência interna o conjunto de níveis educacionais ou matérias, bem como o conjunto de funções educacionais (objetivos gerais, conteúdos, avaliação), e tendem a focar na definição de aprendizagens concretas que os alunos devem conquistar. Por outro lado, os segundos constituem documentos relativamente autônomos, sem foco em finalidades educacionais gerais (das quais dependem hierarquicamente), e mais preocupados em definir os termos do ensino que os da aprendizagem (Amadio, 2013).

Esses são os dois grandes modelos em que os casos estão inseridos em maior ou menor grau²⁰. Ontário definiu programas de estudo por matéria e ano²¹, estabelecendo em cada caso a relevância de cada matéria, seus objetivos, as principais ideias, o resumo do programa, as expectativas de sucesso, os critérios de avaliação, as orientações para o ensino e considerações sobre como são ar-

20 É claro que não se trata de modelos fechados e que não existe um acordo sobre os componentes e características que cada documento deve ter. Sendo assim, ao passo que os marcos curriculares tendem a se manter ancorados em padrões e objetivos e os programas de estudo no detalhamento dos conteúdos e as chaves de sua transmissão, no plano dos documentos existe uma grande variedade, com documentos que integram todos os componentes, ou documentos sem coerência entre si, ou que combinam de forma não sistemática diferentes tipos de definição curricular nas diferentes áreas ou disciplinas de estudo.

21 No caso de Ontário, não existe algo parecido com um documento curricular único e geral: essa província canadense desenvolveu um documento chamado “Escolas em Ontário: requerimentos de políticas e programas”, que desenvolve cada política (incluía a curricular) que deve ser aplicada nas escolas de educação primária e secundária do distrito.

ticulados os componentes transversais do currículo com a matéria²². No outro extremo, **existem casos de Estados que formulam padrões gerais em termos das competências que os alunos devem dominar, e confiam a concretização do currículo às instituições educacionais**, como acontece na Colômbia. Nesse aspecto, é importante mencionar que a diferenciação estabelecida entre Ontário e Colômbia evidencia a estreita relação entre os desenhos curriculares e a governança da educação: fica claro que **os desenhos curriculares não podem separar-se dos níveis de governança em que estão definidos**. Os exemplos apresentados no presente item explicam essa relação.

Também **existem casos que combinam os dois tipos de instrumento em documentos únicos**, como acontece no Equador: o “Currículo dos Níveis da Educação Obrigatória” (Ministério da Educação do Equador, s.f.) é um documento com mais de 1.300 páginas que define tanto os objetivos gerais da educação obrigatória (enunciados em termos do “perfil de saída” do estudante equatoriano que conclui o curso), quanto os objetivos do *Bachillerato General Unificado* (denominação do ensino secundário nesse país) e os conteúdos e objetivos específicos de cada matéria e nível educacional. No extremo oposto, encontramos o caso da Suíça, que no âmbito nacional não definiu um marco curricular comum, mas cujas linhas gerais globais estão registradas no Acordo Intercantonal de Escolaridade Obrigatória (Suíça, 2009), resultado do entendimento em nível federal dos cantões que integram o país. Na Suíça existem marcos curriculares definidos de acordo com as regiões linguísticas (os cantões franco-falantes estabeleceram um programa de estudos comum e os cantões germânico-

22 Esse nível de prescrição é esperado no caso de Ontário por se tratar de uma entidade subnacional. Nesse sentido, Ontário não é totalmente comparável com os demais casos.

-falantes ainda estão discutindo o seu) e, em última instância, com os cantões (à exceção do ensino secundário, etapa em que toda a definição curricular é da alçada dos cantões).

Historicamente, a França tem elaborado programas de estudo por ano e matéria, mas em 2006 aprovou a Base Comum de Competências, Conhecimentos e Cultura (*Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*), que apresenta tudo aquilo que cada aluno deve saber e dominar ao final da escolaridade obrigatória, expresso em termos de um conjunto de conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários para atravessar com sucesso a escolaridade e sua vida como indivíduo e futuro cidadão. Na Austrália, houve um movimento similar: de um esquema de federalismo curricular, onde cada uma das entidades nacionais (Estados e territórios) definia seu currículo e programas de estudo, passou-se a ter um único currículo nacional (*Australian Curriculum*), que define, além do conteúdo das matérias, um conjunto de 7 habilidades transversais que devem ser trabalhadas em todos os espaços curriculares²³.

Esses casos são exemplos de **uma tendência por currículos mais unificados, com forte presença de elementos que pretendem orientar o planejamento e a implantação do currículo escolar, os processos do ensino e a aprendizagem geral**, que vão além da divisão entre áreas ou matérias. Essas bases abrangem elementos como visão, princípios e grandes objetivos da educação, e também definem as bases de trabalho sobre questões específicas como a atenção aos alunos com dificuldades ou a educação intercultural (Tiramonti, 2009). Esse tipo de documento

23 É importante esclarecer que o currículo nacional da Austrália define 15 disciplinas para o ensino secundário; o restante da configuração curricular continua em mãos dos níveis subnacionais.

curricular, com maior ênfase nas conquistas a serem alcançadas no final dos ciclos educacionais, atravessa a maioria dos países analisados, normalmente no nível dos últimos anos do ensino fundamental. **No ensino secundário, os documentos curriculares são mais variados**, mesmo porque as bases curriculares nacionais nem sempre chegam a esse nível (como acontece na Inglaterra, Colômbia e França, entre outros), por não ser obrigatório. A tendência que atravessa a educação secundária básica coincide com o crescente consenso internacional sobre a importância da definição de uma escolaridade básica comum (e, com isso, de um currículo básico comum) e da necessidade de definir os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os alunos.

O **Quadro 6** aborda as características do mapa de instrumentos curriculares vigentes em cada caso analisado para o nível secundário.

Quadro 6

Mosaico de instrumentos curriculares por país/província: casos selecionados

CASO	INSTRUMENTOS CURRICULARES DEFINIDOS NO NÍVEL NACIONAL
Argentina	Base curricular nacional (Núcleos de Aprendizagem Prioritários): objetivos de aprendizagem por matéria e ano.
Austrália	Documento único (<i>Australian Curriculum</i>): base curricular de capacidades gerais definidas por ciclo + conteúdos e objetivos por matéria e ano.
Colômbia	Base curricular nacional (Padrões Nacionais de Competências).
Coreia do Sul	Documento único (Currículo Nacional): base curricular nacional + conteúdos e objetivos por matéria e ano.
Equador	Documento único (Currículo Nacional): base curricular nacional + conteúdos e objetivos por matéria e nível.
Finlândia	Documento único (Currículo Nacional para a Educação Secundária Superior): marco curricular nacional + conteúdos e objetivos por matéria e ano.
França	Base curricular nacional (<i>Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture</i>) + programas de estudo por matéria e ano.

Inglaterra	Base curricular nacional (<i>National Curriculum</i>): define objetivos por ciclo.
Japão	Documento único (<i>Course of Study</i>): base curricular nacional + conteúdos e objetivos por matéria e ano.
Ontário (Canadá)	Programas de estudo por matéria e ano (definidos no nível subnacional; não existem marcos curriculares nacionais).
Suíça	Bases curriculares definidas nas regiões linguísticas, programas de estudo por matéria e ano definidos no nível subnacional (para cada cantão). Não existem bases curriculares definidas no nível nacional.

Fonte: CIPPEC (2017)

1.5.2. MODELOS DE ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Após introduzir o leitor na complexidade característica dos “mapas” dos instrumentos curriculares vigentes em cada país para o nível secundário, este item mergulha na análise do coração do currículo: o conhecimento. Mais especificamente, indaga sobre as formas de conceber e organizar o conhecimento das grades curriculares. Ainda que *a priori* possa parecer uma discussão meramente teórica, as formas de conceber e organizar o conhecimento têm várias implicações no fazer da educação. Essas definições

têm consequências práticas no dia a dia das escolas e dos estudantes e professores: impactam as formas de tratar o ensino e o trabalho do docente, o planejamento e a sequência das aulas, as possibilidades de transversalidade de determinados conteúdos, as estratégias de ensino e, portanto, as formas de aprendizagem.

Uma das discussões que atravessam o currículo do nível secundário na atualidade parte de um questionamento sobre a divisão do ensino.

O modelo tradicional da escola secundária, de origem enciclopedista e concebido para preparar as elites para o estudo das artes liberais na universidade, sempre ofereceu aos alunos um vasto currículo de disciplinas com escassa ou nenhuma conexão entre si, transmitidas por professores especialistas em suas áreas, mas não necessariamente na sua didática ou pedagogia (Tiramonti, 2009). Este modelo, cuja tendência é dividir ensino e aprendizagem, é criticado por não promover capacidades transversais nem abordagens interdisciplinares mais afins à forma adotada pelos problemas reais ou por outros destinos pós-secundários não universitários.

Por isso, **faz sentido questionar em que medida os currículos manifestam alguma resposta a essa crítica estabelecendo pontes entre as disciplinas;** definindo objetivos, conteúdos temáticos e capacidades transversais aos limites entre disciplinas; ou inclusive por meio da arquitetura curricular por áreas (Bernstein, 1974). Sendo assim, neste item discutimos os casos pesquisados em torno dessas duas dimensões: a organização do conhecimento conforme consta nos documentos curriculares e a definição de conteúdos transversais às matérias ou áreas definidas pelo currículo.

Com relação à organização do conhecimento refletida nos documentos curriculares, podemos distinguir entre duas grandes cate-

gorias: a **organização por disciplinas**, entendidas como campos acadêmicos com um objeto de estudo delimitado e um corpus de conhecimento especializado sobre esse objeto, abordado com linguagem e métodos determinados; e a **organização por áreas**, ou grandes grupos de saber integrados por disciplinas afins entre si. Normalmente, nos currículos por disciplinas encontraremos espaços curriculares como “física”, “geografia” e “língua estrangeira”. Já nos currículos organizados por áreas, a tendência é integrar disciplinas como “física”, “química”, “biologia” e “ciências ambientais” dentro de uma única área intitulada “ciências naturais”, por exemplo.

Na análise dessa dimensão, foram considerados os agrupamentos projetados para cada currículo entre diferentes campos do conhecimento e em que medida os diversos elementos que compõem o currículo (fundamentação, lista de conteúdos, objetivos, critérios de avaliação, entre outros) foram definidos de forma singular para as diferentes disciplinas ou de forma geral para distintas áreas. Isso permitiu entender os limites impostos pelo currículo entre a aprendizagem de diferentes disciplinas e áreas, e assim chegar a conhecer melhor os pontos fortes e fracos da classificação curricular (Rivas, 2017) em cada caso.

Por exemplo, na Austrália, o currículo dos últimos anos do ensino fundamental (anos 7 a 10 da educação básica) está organizado por áreas: os alunos estudam Inglês, Matemática, Ciências, Humanidades e Ciências Sociais, Artes, Tecnologias, Saúde e Educação Física, Línguas e Estudos do Trabalho. Algumas dessas áreas estão subdivididas em disciplinas conforme se vai avançando nos últimos anos do ensino fundamental: Humanidades e Ciências Sociais, por exemplo, está subdividida em História, Geografia, Educação Cívica e Economia e Negócios entre o 8º e o 10º ano (não no 7º ano). Para cada área, o currículo define a fundamenta-

ção, os objetivos, a estrutura e, em alguns casos, um glossário de termos. Também define os conteúdos, os padrões de sucesso e dá exemplos de tarefas resolvidas pelos estudantes para cada nível de desempenho e ano de estudo²⁴.

No ensino secundário, o currículo nacional da Austrália está organizado em 15 disciplinas agrupadas em grandes áreas²⁵: Inglês, Inglês Elementar, Literatura, Inglês como Língua Adicional e Língua ou Dialeto fazem parte da área de Inglês; Matemática Elementar, Matemática Geral, Métodos Matemáticos e Matemática Especializada fazem parte da área de Matemáticas; Biologia, Química, Ciências da Terra e Ambiente e Física fazem parte da área de Ciências; e História Antiga, História Moderna e Geografia fazem parte da área de Humanidades e Ciências Sociais. No nível das áreas, são definidos unicamente a forma como se incorporam as prioridades transcurriculares e o glossário de termos. Os demais elementos que compõem o currículo são definidos para cada disciplina: fundamentação, objetivos, estrutura, padrões de sucesso e lista de livros didáticos. Na Austrália, a classificação entre disciplinas é frágil nos últimos anos do ensino fundamental e fica mais forte no ensino secundário.

O **Quadro 7** mostra o posicionamento de cada um dos casos estudados no que se refere à forma de organização do conhecimento no currículo do nível secundário.

24 Ver exemplo de portfólio de Ciências do 7º ano para o nível satisfatório: https://acaraweb.blob.core.windows.net/curriculum/worksamples/Year_7_Science_Portfolio_Satisfactory.pdf

25 Deve-se esclarecer que os demais conteúdos curriculares do ensino secundário são definidos no nível subnacional (Estados e territórios, no caso da Austrália).

Quadro 7

Casos selecionados de acordo com modelos de organização do conhecimento no currículo

POR ÁREAS	POR ÁREAS E DISCIPLINAS	POR DISCIPLINAS
Nenhum	Argentina (<i>primeiro ano: por áreas, segundo ao sexto ano: por disciplinas</i>) Austrália (<i>últimos anos do ensino fundamental: por áreas, ensino secundário: por disciplinas</i>) Coreia do Sul (<i>últimos anos do ensino fundamental: por áreas, ensino secundário: por disciplinas</i>) Japão (<i>últimos anos do ensino fundamental: por áreas, ensino secundário: por disciplinas</i>)	Colômbia Equador Finlândia França Inglaterra Ontário Suíça

Fonte: CIPPEC (2017)

○ **Quadro 7** mostra que **no ensino secundário todos os países organizam seu currículo por disciplinas, enquanto nos últimos anos do ensino fundamental a organização por áreas está mais presente**. Nos países onde esse tipo de organização não aparece, em geral é porque há uma educação secundária “curta”, limitada ao ensino secundário, e porque o nível CINE 2 (últimos anos do ensino fundamental) está inscrito dentro do que o país denomina educação básica ou educação primária. Nesses casos, é mais provável (esse assunto não foi analisado neste trabalho) que o limite entre disciplinas seja mais difuso.

**Essa tendência a organizar o conhecimento por disciplinas no ensino secundário poderia ser reflexo da finalidade prope-
dêutica desse nível** (especialmente na modalidade acadêmica ou geral, única analisada neste item), que espelha a organização por disciplinas propostas no nível superior/universitário para realização dos estudos. Nos últimos anos do ensino fundamental, que faz a ponte entre a educação primária ou básica e o nível CINE 3 de secundária alta, é de esperar que exista alguma divisão entre campos de conhecimento, mas sem chegar a alcançar o nível das disciplinas. Neste subnível normalmente existem currículos que organizam o conhecimento dentro de quatro áreas básicas (línguas, matemática, ciências sociais e ciências naturais) junto com outras áreas complementares, como educação física, artes e língua estrangeira.

Desse modo, **observa-se uma tendência a organizar e sequen-
cializar o conhecimento a partir de agrupamentos mais ge-
rais (as áreas) nos últimos anos do ensino fundamental e que
vai avançando à medida que os estudantes progridem em sua
trajetória pelo nível para agrupamentos mais específicos (as
disciplinas)**. Isso é assim em todos os casos.

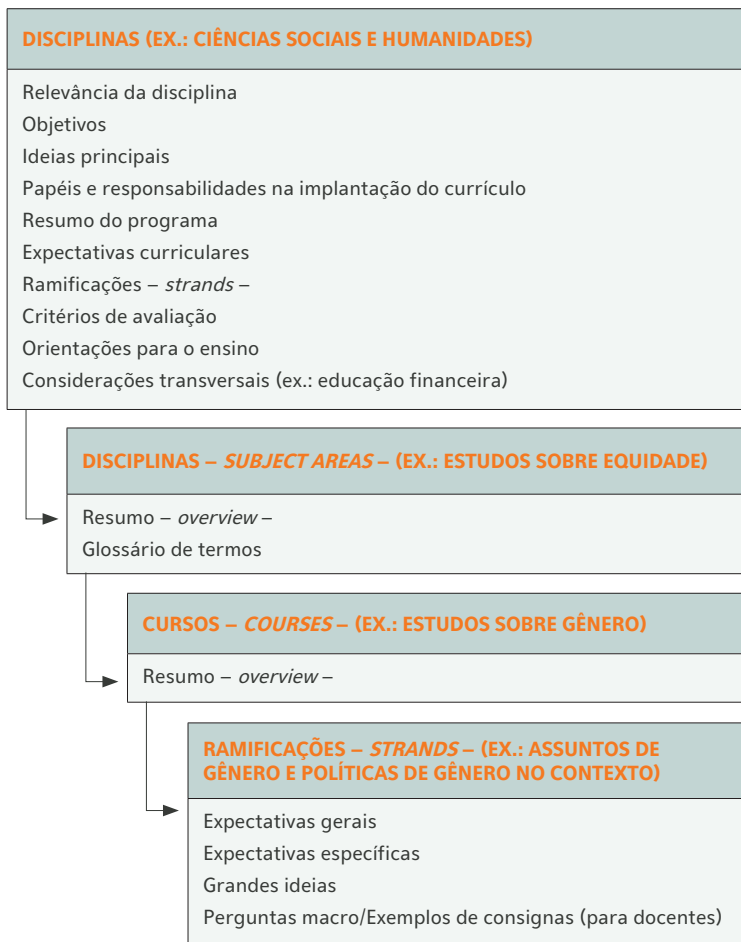
O fato de a organização por áreas não ter adentrado ao nível CINE 3 (ensino secundário) convida a refletir sobre a viabilidade de uma reforma nessa direção. Para mencionar uma das possíveis dificuldades, a organização por áreas/disciplinas também determina o perfil dos docentes recrutados para ensinar nesse nível e o tipo de curso de formação dos docentes que o Estado deverá oferecer àqueles que queiram ensinar no nível secundário. Ao mesmo tempo, envolve a reorganização do trabalho dos docentes e, portanto, um exercício de planejamento da oferta e da negociação política de grande envergadura. Cabe esclarecer

que esses são apenas alguns aspectos que exigem atenção e que nosso estudo não pode verificar por não fazer parte de sua proposta analisar as reformas curriculares, mas unicamente os documentos curriculares vigentes.

É interessante avaliar **casos de países que organizam a trajetória no nível por meio de um sistema de créditos** (esses sistemas serão analisados mais amplamente no capítulo seguinte) em torno da forma como organizam o conhecimento em seus currículos: neles, **os cursos seguem a tendência de abranger conjuntos de conhecimento ainda mais específicos do que as disciplinas, focando em recortes temáticos e problemáticos concretos.** No entanto, **os requisitos para o acúmulo de créditos costumam levar em consideração a organização por disciplinas, e os principais elementos do currículo são definidos para cada uma delas.** Esse é o motivo pelo qual esses currículos foram classificados como organizados por matérias. Um exemplo é o caso de Ontário, onde os diferentes elementos do currículo são definidos conforme consta no **Quadro 8**, que mostra os diversos níveis de organização do conhecimento no currículo de Ontário juntamente com uma lista das questões definidas em cada nível de conhecimento. Isso permite entender que a maior parte das definições está concentrada no nível da disciplina no caso dessa província.

Quadro 8

Ontário. Níveis de organização do conhecimento e elementos do currículo definidos em cada um deles



Fonte: CIPPEC (2017)

Nota: é importante levar em consideração que, dos casos analisados, Ontário é o único que corresponde a um nível subnacional. Portanto, espera-se encontrar esse nível de detalhamento em seus documentos curriculares.

Esse olhar sobre a organização do conhecimento foi complementado com o levantamento da existência de ***conteúdos temáticos apresentados como transversais às disciplinas ou áreas***, dependendo do caso. Para realizar esse levantamento, buscamos inspiração no trabalho de Amadio (2013), que define esses conteúdos como aqueles que o currículo não vincula a uma matéria ou área específica, pensados para serem abordados no ensino de todas elas (ou da maioria). A análise realizada sobre essa dimensão não pode ser considerada exaustiva, já que pode haver países que definem conteúdos transversais em documentos não curriculares por meio de programas específicos que chegam às escolas por vias não curriculares (não consideradas pelo estudo).

Foi possível observar que **vários países avançaram na definição de temas que devem ser tratados nos diversos espaços curriculares propostos** (ver Quadro 9). Esses temas não constituem espaços curriculares em si, mas se caracterizam pela proposta de serem trabalhados simultaneamente em várias matérias, vez que diferentes áreas ou disciplinas permitem tratar de alguma ou várias vertentes do tema ou exercer a capacidade/habilidade em questão.

Quadro 9

Lista de casos em cujos documentos curriculares foram identificados elementos transversais às áreas/disciplinas

CASO	ELEMENTOS TRANSVERSAIS ÀS ÁREAS/DISCIPLINAS
Austrália	Temáticas transcurriculares: as histórias e culturas dos povos aborígenes e das ilhas do Estreito de Torres; Ásia e as relações entre Austrália e Ásia; e sustentabilidade. Capacidades gerais: alfabetização; alfabetização matemática; domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e pensamento criativo; capacidades interpessoais e sociais; compreensão ética; compreensão intercultural.
Equador	São definidos “objetivos integrados” em termos de capacidades que os alunos devem alcançar.
Finlândia	Conteúdos transversais: cidadania ativa, espírito empreendedor e mundo do trabalho, bem-estar e segurança, modo de vida sustentável e responsabilidade global, conhecimento das culturas e internacionalidade, <i>multiliteracy</i> e meios de comunicação e, por último, tecnologia e sociedade.
França	“Matérias Práticas Interdisciplinares” abordadas em duas disciplinas no mínimo (últimos anos do ensino fundamental). Conteúdos transversais: história da arte e educação multimídia e informacional.
Inglaterra	Habilidades transversais definidas: matemática e numeração; língua e alfabetização.
Japão	Espaço curricular “Estudos integrados” para pesquisas transdisciplinares.
Ontário	Os programas de estudo das disciplinas explicitam como abordar conteúdos transversais. Alguns deles são: educação ambiental, alfabetização financeira, ética e relações saudáveis.

Uma rápida análise do tipo de conteúdo temático transversal estabelecido em cada currículo mostra que, entre os conteúdos temáticos, aparecem com maior frequência os associados a “problemáticas globais”, como sustentabilidade, comunicação multimídia, empreendedorismo e educação financeira. Trata-se de questões não contempladas nos currículos tradicionais, que entram no campo do ensino secundário obrigatório pela via “transversal” como um atalho que evita questionamentos sobre sua entidade disciplinar. Normalmente, sua introdução é justificada como meio de reduzir a fragmentação entre disciplinas, facilitar o pensamento interdisciplinar e a aprendizagem colaborativa, tanto entre alunos quanto entre docentes (Amadio, 2013).

No caso da Austrália, por exemplo, o currículo nacional definiu três “prioridades transcurriculares” que devem ser abordadas nos espaços curriculares das diferentes áreas e disciplinas: as histórias e culturas dos povos aborígenes e das ilhas do Estreito de Torres; a Ásia e as relações entre Austrália e Ásia; e sustentabilidade. Também foram definidas sete “capacidades gerais”, que buscam ser trabalhadas por meio do ensino do currículo como um todo: alfabetização; alfabetização matemática; domínio de TIC e pensamento criativo; capacidades interpessoais e sociais; compreensão ética; compreensão intercultural.

Assim como no caso da Austrália, **vários documentos curriculares apontam para conjuntos de habilidades, capacidades ou competências transversais ao invés de definir conteúdos temáticos transversais.** Nesse aspecto, muitas vezes as chamadas “habilidades do século XXI” (Rivas, 2017), que combinam capacidades fundamentais (como a leitura e escrita ou a alfabetização matemática), coincidem com habilidades relacionadas com o domínio das novas tecnologias e com algumas chamadas

“habilidades socioemocionais”, como o trabalho em equipe (Voo-gt; Pareja Robin, 2012). No que se refere à menção na proposta curricular da formação dessas habilidades, o Equador incluiu em sua recente reforma curricular a matéria Empreendedorismo e Gestão. Essa matéria tem como objetivos:

(...) o desenvolvimento de talentos do empreendedor, conjugados com valores inerentes à realização de um empreendimento: liderança, inovação e criatividade, tolerância ao risco, capacidades gerenciais (para enfrentar dificuldades, solucionar problemas e definir objetivos ambiciosos) e autonomia (Ministério da Educação, 2016).²⁶

Em vários dos currículos analisados, os países explicitaram, nos programas de cada uma das matérias, a forma de abordar esses conteúdos transversais a partir da especificidade da disciplina. Embora o estudo não tenha pesquisado a implantação concreta dos alinhamentos curriculares estudados, pode-se pensar que esse tipo de vínculo explícito favorece a prática do ensino e a aprendizagem interdisciplinares.

Em outros casos, a interdisciplinaridade e a busca por abordagens transversais de temas do currículo acontecem por meio da criação de um bloco de horários no currículo especificamente destinado a esse fim. É o caso do Japão, por exemplo, com o “Período de Estudos Integrados”, introduzido para que cada escola possa definir livremente um espaço que permita que os alunos aprendam por meio da experiência, solução de problemas, realização de experimentos e projetos que integrem conteúdos de diferentes disciplinas (Nakayasu, 2016). As informações sobre os demais casos estão disponíveis no **Quadro 9** (onde fo-

26 Ministério da Educação (2016). Currículo dos níveis da educação obrigatória. p. 1293.

ram incluídos os casos em que não foi encontrada nenhuma menção a conteúdos transversais).

A análise apresentada sobre a forma e o conteúdo adotados nos currículos analisados revela uma tendência ao afastamento cada vez maior da configuração enciclopédico-disciplinar que caracterizou a escola secundária tradicional: os conhecimentos tendem a ser organizados em campos de conhecimento mais amplos do que as disciplinas nos primeiros anos do nível secundário, e muitos países construíram pontes entre os vários segmentos do currículo, favorecendo a aprendizagem interdisciplinar e o pensamento global. **Resta saber em que medida todos os alunos têm acesso a parcelas desse conhecimento relevantes para suas vidas, que lhes permitem configurar transições com inclusão para diversos destinos pós-secundários no início de sua vida adulta.** A análise das regras que guiam a implantação do currículo e sua prática no dia a dia dos alunos permitirão conhecer melhor essa questão: então, no capítulo a seguir, veremos as possíveis formas de transitar pelo currículo oferecidas aos alunos.

1.6.

**O TRÂNSITO PELO CURRÍCULO:
ELETIVIDADE, PROMOÇÃO,
CERTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO**

Este capítulo pretende explorar os diferentes casos de estudo em termos da **arquitetura** do nível secundário, bem como as condições de **eletividade**, **promoção**, **certificação** e **avaliação** presentes na educação secundária. O que se pretende é que esta análise abranja as diversas formas possíveis de “transitar” pelo currículo em cada caso. A ideia de “transitar” pelo currículo remete, justamente, aos diferentes percursos abertos (ou fechados) de acordo com os desenhos curriculares adotados em cada país para o nível secundário. Ou seja, o que este capítulo tenta mostrar é a existência de diversas formas de prescrever e regular a trajetória dos estudantes neste nível educacional.

Para isso, na primeira seção são descritos os diferentes tipos de arquitetura do nível secundário dentro do conjunto de casos selecionados, sem deixar de considerar seu vínculo com as tradições educacionais em que se inserem; na segunda são exploradas as condições de eletividade presentes em cada currículo por meio de diferentes mecanismos de flexibilização curricular; e na terceira são identificadas as diversas condições de promoção, avaliação e certificação. Essas três grandes dimensões são apresentadas uma a uma em prol de uma maior clareza analítica, mas é difícil compreender cada uma de forma isolada: é difícil compreender as características de cada caso em cada dimensão independentemente de suas características nas outras duas dimensões. Mais difícil ainda é entender as formas de transitar pelo currículo oferecido em cada caso aos estudantes sem estudá-las como um conjunto completo regulador das trajetórias educacionais.

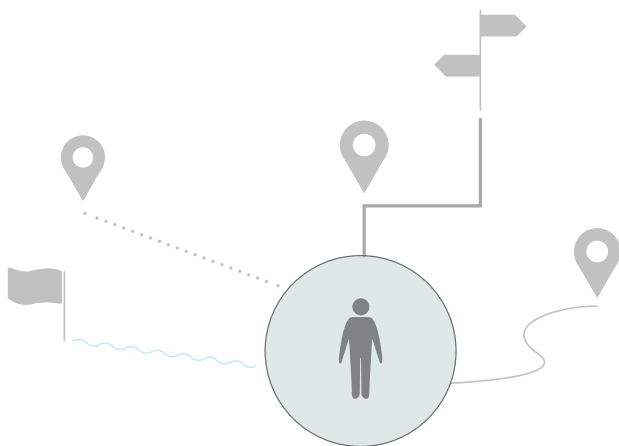
Antes de aprofundar a análise e sem intenção de ignorar o grande volume de discussão teórica existente sobre as trajetórias educacionais dos jovens, faz-se necessário adotar uma posição acerca da ideia do trânsito pelo currículo. **Levando-se em consideração**

a diversidade de características, trajetórias vitais, interesses e destinos pós-secundários possíveis para os jovens no mundo, é bom construir propostas curriculares que ofereçam aos alunos diversas formas, espaços e tempos para transitar pelo nível secundário. Está claro que o modelo original de escola secundária foi pensado para poucos, e que precisa ser revisado em virtude da expansão massiva do acesso a esse nível e das alterações produzidas no mercado de trabalho, do desenvolvimento tecnológico e do conhecimento disponível para garantir o exercício pleno e equitativo do direito à educação.

Sendo assim, neste item retomamos um componente do esquema conceitual apresentado no item 1.4, guia da análise realizada neste trabalho. A **Figura 1** expressa graficamente um modelo de escola secundária focado no estudante, reconhecendo a diversidade de características e ritmos de aprendizagem, que partindo de um mesmo ponto está habilitado a transitar por caminhos também diversos (não necessariamente lineares, mais ou menos prolongados no tempo) para destinos pós-secundários, mais uma vez diversos, mas comuns quanto a seu potencial de crescimento e desenvolvimento humano.

Figura 1

Representação gráfica da diversidade de alunos, metas e possíveis caminhos no trânsito pelo currículo do nível secundário



Fonte: CIPPEC (2017)

Dentro desse paradigma, o capítulo busca compreender em que medida, a partir do âmbito normativo, cada um dos Estados estudados oferece a seus alunos esse tipo e o leque de possibilidades para transitar pelo currículo.

1.6.1. ARQUITETURAS DO NÍVEL SECUNDÁRIO

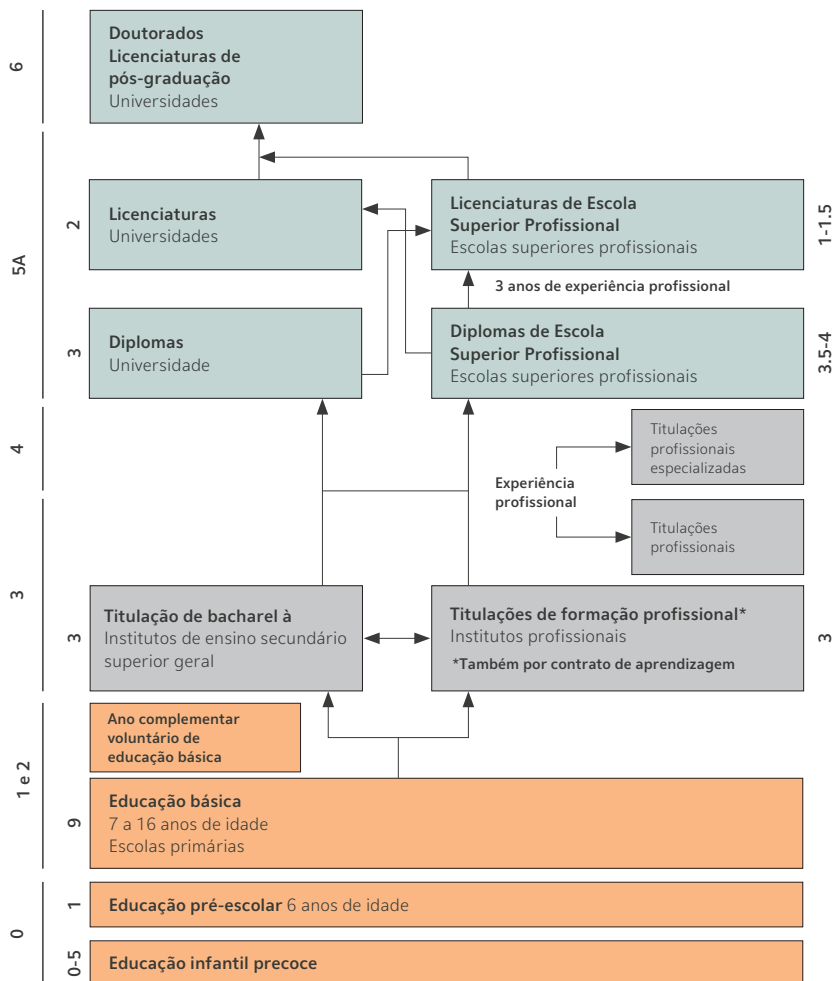
A *arquitetura do nível secundário* diz respeito a forma e lugar que ocupa dentro do sistema educacional e à estrutura completa de níveis da educação formal²⁷. A arquitetura do nível pode ser entendida como o produto da interseção de uma estrutura vertical com uma estrutura horizontal, completamente interdependentes e indissociáveis. A **estrutura vertical** compreende a organização do nível em anos: sua duração, organização em ciclos e articulação com outros níveis da educação no interior do sistema. Já a **estrutura horizontal** refere-se à existência de diversos tipos de escola secundária (por exemplo, acadêmicas, técnicas, normais – com orientação docente –, especializadas, entre outras) e de diferentes modalidades/orientações dentro de cada tipo de escola. A estrutura vertical entende o ensino secundário através dos anos, a horizontal explora todas as possibilidades existentes paralelamente em um mesmo ano.

Vejamos um exemplo. O **Diagrama 2**, abaixo, mostra a arquitetura do sistema educacional na Finlândia.

27 As diferentes formas de organização e arquitetura do currículo do nível secundário são produto, parcialmente, de estruturas institucionais que se tornaram o contexto de diversas tradições educacionais. Dessa forma, é possível associar essas últimas a determinadas formas de instrumentalização do currículo e organização do conhecimento. Nesse sentido, é indispensável que a abordagem das arquiteturas do nível secundário também contemple as tradições educacionais, já que parecem interferir na configuração dos “possíveis percursos” adotados em cada país.

Diagrama 2

Níveis do sistema educacional da Finlândia



Fonte: Ministry of Education and Culture, Finnish National Board of Education e CIMO (1996)²⁸

28 CIMO: Agência Nacional de Educação Finlandesa.

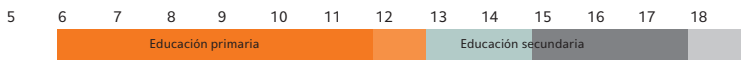
No que se refere à arquitetura vertical, podemos ver um nível secundário de 3 anos de duração, precedido por uma educação básica de 9 anos (onde estão inseridos os níveis CINE 1 e CINE 2), que dá acesso ao nível universitário, a institutos profissionalizantes e ao mundo do trabalho. Se olharmos a arquitetura horizontal, podemos identificar dois tipos de escola secundária: os institutos de ensino secundário superior geral, que conferem o grau de ensino secundário; e os institutos profissionalizantes, que conferem diplomas de formação profissional. As possibilidades de passar de um tipo de instituição a outro também constituem um aspecto da estrutura horizontal.

O **Diagrama 3**, a seguir, apresenta os casos analisados e os compara em termos da estrutura vertical do nível secundário.

Diagrama 3

Estrutura vertical do nível secundário de acordo com os níveis CINE: casos selecionados

Argentina



Nota: o ano correspondente à idade teórica de 12 anos está colorido de laranja e azul porque em algumas jurisdições corresponde ao último ano de educação primária e em outras corresponde ao primeiro ano da educação secundária. O ano correspondente à idade teórica de 18 anos está colorido de cinza escuro e claro porque a modalidade orientada nesse ano não está incluída, mas está na modalidade técnico-profissional e na modalidade artística.

Austrália



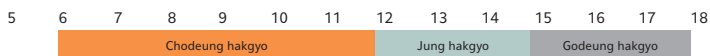
Nota: o ano correspondente à idade teórica de 5 anos está colorido de laranja escuro e claro porque em algumas jurisdições é um ano obrigatório e, em outras, não. Nos estudos de equivalência entre a estrutura vertical da Austrália e os níveis CINE, o ano não está incluído no nível CINE 1 (educação primária).

O ano correspondente à idade teórica de 16 a 17 anos está colorido de cinza escuro e claro porque em algumas jurisdições estes anos são obrigatórios e em outras, não.

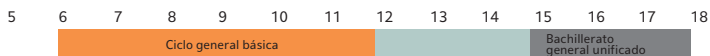
Colômbia



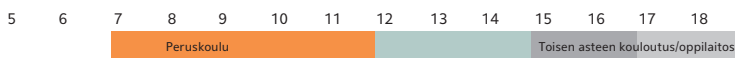
Coreia do Sul



Equador

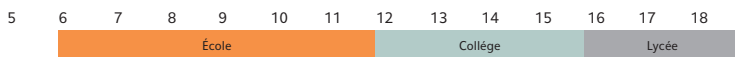


Finlândia

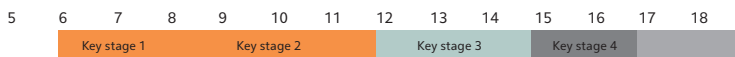


Nota: os anos correspondentes à idade teórica de 17 a 18 anos estão coloridos de cinza escuro e claro porque a política curricular determina que a educação secundária superior pode ser realizada de 2 a 4 anos, de acordo com as escolhas dos estudantes.

França

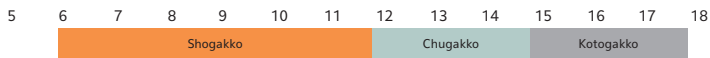


Inglaterra



Nota: o ano correspondente à idade teórica de 17 e 18 anos não possui um nome e duração definidos na política educacional, mas dependem da oferta de cursos e certificações do mercado (por exemplo, A Levels).

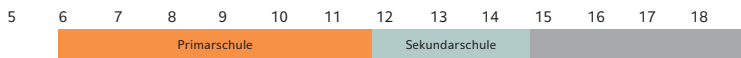
Japão



Ontario



Suíça



Nota: os anos correspondentes à idade teórica de 15 a 18 anos não possuem nome porque o nível adquire denominações diferentes, de acordo com a modalidade de estudo.

-  Educação primária (Nível CINE 1)
-  Ensino secundário baixo (Nível CINE 2)
-  Ensino secundário alto (Nível CINE 3) obrigatório
-  Ensino secundário alto (Nível CINE 3) não obrigatório

Fonte: CIPPEC (2017)²⁹

29 Dicas de leitura: as bordas pretas determinam os limites de cada nível estabelecidos pela norma de cada caso. Os nomes correspondem à denominação do nível em cada caso. As cores correspondem à correlação da estrutura vertical com os níveis CINE estabelecidos pela UNESCO.

Com relação à **estrutura vertical**, é possível observar que, juntos, os níveis CINE 2 e CINE 3 totalizam entre 4 e 7 anos de duração. Os extremos são Ontário (com uma educação secundária de 4 anos) e a França (com 7 anos de duração). Em média, quase todos os casos analisados apresentam uma educação secundária de 6 anos, onde CINE 2 e CINE 3 duram 3 anos cada um.

Cabe recordar que **nem todos os países consideram o nível CINE 2 como parte da educação secundária**. Em vários países, optou-se por uma “primarização” dessa faixa educacional, com programas mais extensos da educação básica sucedidos por estudos em escolas secundárias superiores mais “curtos”, se comparados aos do CINE 2 dentro do nível. Alguns países com primarização do CINE 2 são Finlândia, Equador e Coreia do Sul. Os países com níveis secundários mais extensos, como Suíça, França ou Argentina, dividem em no mínimo dois ciclos diferentes o período de 6 ou 7 anos do nível: um ciclo geral ou básico e um ciclo superior.

Em grande parte dos casos analisados, o início do CINE 3 ou educação secundária superior marca o fim da obrigatoriedade escolar. As exceções são Argentina, Equador e Ontário. Neste último caso, a obrigatoriedade é definida pela idade dos alunos e não pelo nível educacional: eles são obrigados a frequentar a escola até os 18 anos de idade (aqui considerado um nível obrigatório por coincidir idade teórica do CINE 3 com idade obrigatória). A obrigatoriedade da escola secundária normalmente tem dois objetivos principais: por um lado, fazer que o Estado assuma o papel de tutor perante as famílias e a formação de seus filhos e, por outro, forçar os diferentes níveis de governo a garantir o acesso. Por exemplo, na Argentina a governança da educação é federal, mas a obrigatoriedade da escola secundária foi determinada a partir de uma Lei Nacional que obriga as províncias a destinar recursos para esse fim.

No que se refere à *estrutura horizontal*, podemos distinguir entre os países herdeiros da tradição norte-americana, propensos a um único tipo de escola secundária, e aqueles onde existem dois ou mais tipos de escola secundária, próprios da tradição europeia. Nesse sentido, a seleção de casos abrange o cenário mundial, conforme descrito por Kamens, Meyer e Benavot (1996, p. 133) quando afirmam que são dois os principais modelos de educação secundária predominantes no mundo:

Um deles enfatiza a educação abrangente, que mistura várias matérias e especializações sob um mesmo conjunto programático, enquanto o outro constrói uma estrutura diferenciada que compreende vários programas curriculares, alguns deles com ênfase em matérias técnicas e outros em línguas modernas e matérias de humanidades (trad. própria).

Nesse último modelo, cada um desses programas curriculares agrupa matérias em trajetos predefinidos. O **Quadro 10** abaixo sintetiza a estrutura horizontal do nível secundário presente em cada país

Quadro 10

Estrutura horizontal do nível secundário de acordo com os níveis CINE: casos selecionados

	ESTRUTURA HORIZONTAL					
	SECUNDÁRIA BAIXA, INFERIOR OU ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL		SECUNDÁRIA ALTA, SUPERIOR OU ENSINO SECUNDÁRIO			
	Comum	Diversificada	Integrada	Geral	Vocacional	Especializada
Argentina						
Austrália						
Colômbia						
Coreia do Sul						
Equador						
Finlândia						
França						
Inglaterra						
Japão						
Ontário						
Suíça						

Fonte: CIPPEC (2017)³⁰

30 Nota: na Suíça, alguns cantões propõem que os últimos anos do ensino fundamental sejam comuns, enquanto outros oferecem modalidades diversificadas por desempenho.

É importante notar que **existe uma diferença analítica entre a estrutura horizontal e as possibilidades de eletividade** próprias dos sistemas educacionais do nível secundário. A existência de um único tipo de escola secundária em alguns países (os do primeiro modelo) não significa que os alunos não tenham a possibilidade de escolher trajetos. Essa questão – que reforça a importância de compreender todas as dimensões deste capítulo de forma conjunta e relacionada – será tratada no próximo item sobre eletividade curricular. Por enquanto, cabe dizer que **os países com um único tipo de escola secundária costumam oferecer uma estrutura curricular modular, permitindo cursar módulos orientados à vida acadêmica e ao desempenho no trabalho, entre outras opções**. É o que acontece na Austrália e no Canadá (Ontário).

Os países com mais de um tipo de escola secundária distinguem, no mínimo, entre uma modalidade acadêmico-pro-pedêutica e outra de cunho técnico-profissional (é o caso de Finlândia, Equador e Colômbia). No entanto, em muitos países também existem outras modalidades de nível secundário, que chamaremos especializadas, voltadas a desempenhos profissionais específicos: as escolas secundárias artísticas, pedagógicas e as tecnológicas são exemplos disso. Suíça, Coreia e Argentina são alguns dos países que dispõem dessas modalidades adicionais ao binômio acadêmica-técnica.

Ao analisar o correlato curricular da diferenciação horizontal no ensino secundário, observa-se que **no primeiro ciclo da escola secundária, na maioria dos casos, a tendência é implantar um currículo comum**. Mesmo nos casos em que existem várias modalidades nos últimos anos do ensino fundamental, a tendência é incluir uma maior proporção de conteúdos gerais e comuns em todas elas. Em contrapartida, no ensino secundário, a diferen-

ciação de conteúdos entre modalidades e orientações é maior, a presença de conteúdos comuns a todos os programas diminui e prevalece um conteúdo mais específico de acordo com a opção escolhida pelo estudante. Cabe mencionar que essa diferenciação destaca a importância de considerar as discussões abertas anteriormente, pois o grau de generalização dos conteúdos tem um correspondente nos instrumentos curriculares e nas possíveis formas de organização do conhecimento.

Estreitamente relacionada à análise da estrutura horizontal **está a discussão sobre em que medida o nível secundário separa a população estudantil, gerando trajetos ou *tracks* diferenciados não apenas pela orientação pós-secundária do currículo, mas também por outras variáveis como o desempenho acadêmico.** O texto de Leme e Escardibul Ferrá (2016), apresenta uma definição mais precisa sobre esse fenômeno:

O *tracking* costuma ser descrito como a separação de estudantes em distintas salas de aula, quer seja por habilidade acadêmica ou foco curricular – os estudantes cujo desempenho é superior à média ficam em uma mesma sala, e aqueles cujo desempenho é inferior à média também ficam agrupados. Normalmente, essa separação também determina se um estudante cursa um trajeto acadêmico que habilita seu ingresso na universidade ou um trajeto vocacional projetado para preparar os estudantes para ingressar no mercado de trabalho ao fim da escolaridade. O *tracking* também pode acontecer no interior de uma mesma escola, como no caso dos Estados Unidos –onde o agrupamento existe por habilidades, seguindo uma prática denominada *streaming*–, ou pode levar a uma segmentação de estudantes entre várias escolas, como acontece na Alemanha, na Holanda e em outros países europeus”(Leme, Escardibul Ferrá, 2016, p. 2, trad. própria).

Quando o *tracking* fica associado às diferenças de origem socioeconômica dos alunos, criando circuitos fechados com **escassa permeabilidade entre si, reproduz desigualdades e gera segmentação**. Essa questão ultrapassa os limites do presente estudo, mas a literatura internacional identifica que a segmentação não é própria apenas de países com mais de um tipo de escola secundária. As possibilidades de eletividade, as regras de certificação, promoção e avaliação, a análise social dos diferentes trajetos do nível secundário própria das tradições educacionais de cada país, bem como os contextos de maior ou menor desigualdade social configuram cenários de maior ou menor segmentação no nível.

1.6.2. ELETIVIDADE CURRICULAR E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS

Entendemos a ***eletividade*** como um subtipo de flexibilidade curricular referente à possibilidade de os alunos escolherem o que querem aprender. Outros subtipos de flexibilidade no nível secundário se referem à existência de variantes relativas ao tempo dos cursos, ao aumento ou redução das expectativas mínimas de inscrição, aos espaços físicos onde se cursam as matérias, à possibilidade de aprender nas escolas, no local de trabalho ou em outros lugares, ou às modalidades dos cursos, como a aprendizagem presencial ou por meio de plataformas web ou mistas, entre outras possibilidades (Jacinto, 2013). Na Finlândia, onde os alunos podem realizar o ensino secundário em 2, 3 ou 4 anos, temos um claro exemplo de flexibilidade temporal.

Todos os currículos analisados combinam uma proposta de conteúdos comuns a todos os seus estudantes e diversificam outra parte do currículo do nível secundário, mediante esquemas diversos de eletividade. Antes de prosseguir com a descrição e a análise da eletividade curricular, veremos as características da parte comum do currículo, apresentando um cenário geral e não exaustivo de suas características nos países estudados.

Os campos de conhecimento presentes na parte comum do currículo do nível secundário, ou seja, **aquilo que os países consideram que todo futuro cidadão deve saber, incluem em todos os casos as chamadas “áreas fundamentais”** (Matemática, Primeira língua oficial, Ciências Naturais e Ciências Sociais), educação artística e educação física (matérias que a França denomina “matérias facultativas”, por tratar-se de espaços que cultivam as faculdades humanas), língua estrangeira e tecnologia e informática. Apesar do estudo das ciências sociais incluir conteúdos relacionados à formação ética e cidadania em todos os casos, apenas alguns países separam essa matéria tornando-a uma disciplina independente (no Japão se chama Educação Moral, ficando separada do componente de formação cívica incluído em disciplinas similares em outros países). Cabe destacar também o ensino de uma segunda língua oficial (não estrangeira) obrigatória nos países com várias línguas, como Finlândia, Canadá (Ontário) e Suíça. Chamam também a atenção os casos da Coreia do Sul, Japão e Suíça, nos quais se ensina “economia doméstica” dentro do currículo comum. Para terminar, percebe-se **a existência de espaços curriculares explicitamente voltados para a transmissão de conhecimentos do trabalho** (ou com uma orientação sócio-ocupacional: na Suíça existe uma matéria denominada Orientação Vocacional, no Equador há outra chamada Empreendedorismo e Gestão e na Austrália os alunos do último ano do ensino funda-

mental podem cursar a matéria Estudos do Trabalho. É necessário esclarecer que outros países também oferecem instâncias de apoio à trajetória e à arquitetura de trajetos pós-secundários, mas isso não é feito por meio de matérias específicas ou não está incluído na base curricular comum.

No que diz respeito à parte diversificada do currículo, aqui se optou por estudá-la a partir do ponto de vista do estudante. A questão norteadora da pesquisa e da análise comparativa, nesse sentido, foi: qual é o grau e o tipo de opção dos estudantes sobre o currículo ao longo de sua trajetória no nível secundário? Em termos do título deste capítulo: De que forma(s) os estudantes podem transitar pelo currículo do nível secundário? Em outras palavras, a pergunta gira em torno da forma adotada pela *eletividade* curricular em cada caso estudado.

Para categorizar os países em função dos esquemas e níveis de eletividade oferecidos aos alunos, foram elaborados três modelos teóricos que permitem entender sua configuração em cada caso, como segue.

- **Modelo sem eletividade:** o aluno não tem possibilidades de escolha dentro do currículo. Existe um currículo único para todos os alunos.

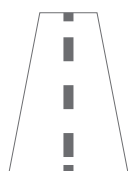
- **Modelo de eletividade ramificada:** em determinados momentos da trajetória educacional do nível secundário, o estudante pode optar por caminhos alternativos pelos quais possa orientar-se para uma aprendizagem de conteúdos mais específicos. No nível curricular, convivem instrumentos para as diferentes “ramificações” (modalidades/orientações) possíveis.

- **Modelo de *eletividade por créditos*:** existe um menu de cursos dentro do qual o estudante deve ir escolhendo, de acordo com uma série de regras sobre (i) mínimos e máximos de cursos pertencentes às diversas áreas curriculares e/ou disciplinas e (ii) correlação exigida entre os diferentes cursos. O acúmulo de uma quantidade e tipo de crédito específico permite obter um diploma. Esses modelos são construídos sobre uma estrutura curricular modular, onde são oferecidos muitos mais cursos do que o total exigido, que funcionam como módulos intercambiáveis que permitem acumular créditos.

O **Diagrama 4** define cada um deles com uma representação gráfica que facilita sua compreensão.

Diagrama 4

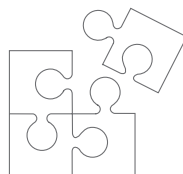
Representação gráfica dos modelos de eletividade curricular



Sem
escolha



Escolha por
ramificação



Escolha por
créditos

+ eletividade

Fonte: CIPPEC (2017)

No **Quadro 11** constam os países classificados de acordo com o tipo de eletividade que oferecem aos alunos partindo do diagrama curricular junto com breves descrições sobre a forma como a eletividade é materializada em diferentes possibilidades de escolha. Também foi incluída a referência à existência de espaços de orientação destinados aos alunos para acompanhar seu processo de decisão. Como será visto mais adiante, esses espaços parecem ser essenciais para a efetiva implantação dos modelos com altos níveis de eletividade.

Quadro 11

Tipo de eletividade e orientação da escolha dos casos analisados

CASO	TIPO DE ELETIVIDADE	ORIENTAÇÃO PARA A ESCOLHA DEFINIDA NO NÍVEL NACIONAL
Argentina	Ramificada	Sem informação.
Austrália	Esquema de créditos	(Definido em nível subnacional). Matéria “Planos Personalizados de Aprendizagem” (<i>Personal Learning Plan</i>) em alguns Estados subnacionais.
Colômbia	Ramificada	Sem informação.
Coreia do Sul	Ramificada + esquema de créditos	Cada escola implementa um programa de orientação para a carreira, a cargo de professores com formação específica para essa finalidade.
Equador	Ramificada	Sem informação.
Finlândia	Ramificada + esquema de créditos	São oferecidos cursos de <i>Guidance counselling</i> .
França	Ramificada	Acompanhamento personalizado semanal
Inglaterra	Currículo comum com algumas matérias optativas	Todas as escolas devem oferecer <i>career guidance</i> , o que não se traduz em um espaço curricular específico definido em nível nacional.
Japão	Ramificada + esquema de créditos	Sem informação.
Ontário	Esquema de créditos	Cada escola deve projetar e implantar um programa de orientação (<i>Guidance and career education program</i>).
Suíça	Ramificada	Sem informação.

Fonte: CIPPEC (2017)³¹

No **Quadro 11** percebe-se a presença de algum grau de eletividade-

31 Nota: não foi realizada uma busca exaustiva por informações sobre os dispositivos de orientação para a escolha, apenas foram incluídas as informações sobre os dispositivos de orientação para a escolha quando estavam destacadas nos currículos.

de em todos os países analisados. **Em nenhum dos casos é verificado o modelo sem eletividade.** Também existem casos que combinam vários modelos de eletividade em um mesmo sistema educacional.

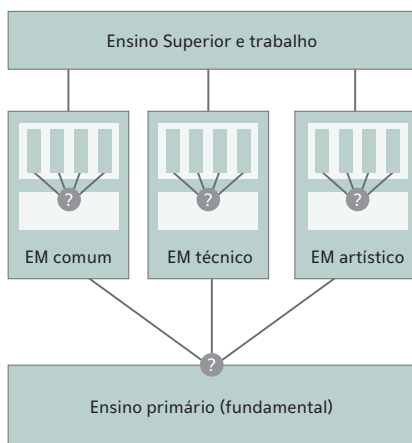
O modelo mais frequente é de eletividade ramificada, presente no contexto de estruturas horizontais com mais de um trajeto paralelo, com a possibilidade de o aluno escolher entre os diversos trajetos. Concretamente, permite que os alunos optem entre dois ou mais trajetos predefinidos em uma ou várias instâncias da escolaridade secundária. Esse é o caso da Argentina, que oferece aos alunos duas instâncias de ramificação: a primeira no início dos últimos anos do ensino fundamental (CINE 2), momento em que os alunos devem escolher a modalidade de escola secundária que querem. Depois de transitar pelo ciclo básico do trajeto escolhido, o aluno tem uma segunda instância de escolha, quando deve escolher uma orientação específica que ficará registrada em seu diploma. Por exemplo, na educação secundária geral, é possível encontrar ramificações de especialização em campos de conhecimento gerais como ciências e matemática ou artes e humanidades. Nos programas de educação vocacional normalmente existe uma oferta de orientações vinculadas a atividades produtivas de vários tipos, como gestão e administração, produção agrícola e pecuária etc.; e nos programas de modalidade artística são oferecidos trajetos específicos, como dança ou artes plásticas. Quanto à existência de espaços ou dispositivos para orientar essas escolhas, não existe nenhuma definição em nível nacional, pois é um assunto que fica no âmbito decisório das jurisdições e/ou das próprias instituições de ensino.

Não é fácil compreender a real abrangência da eletividade por meio dos instrumentos curriculares que a regulam. Na Argentina,

por exemplo, sabemos que as possibilidades de escolha poderiam depender da existência de uma escola secundária de determinada modalidade no mesmo edifício ou da disponibilidade da oferta na área de residência.

Diagrama 5

Representação gráfica da eletividade na educação secundária na Argentina



Fonte: CIPPEC (2017)³²

Na França, a situação é similar. Lá os quatro primeiros anos da educação secundária (o *collège*) são obrigatórios e comuns a todos. No último ano desse ciclo geral, os alunos optam por uma “via” para continuar seus estudos: a geral, a tecnológica ou a profissional. No caso das duas primeiras vias, a escolha é um pouco posterior porque o primeiro ano, denominado *seconde generale*

et technologique, é compartilhado. Depois de fazer essa escolha, os estudantes optam por uma orientação específica: no ensino secundário geral podem cursar a orientação literária, a científica ou a econômico-social; no ensino secundário tecnológico podem escolher entre sete orientações (uma delas, por exemplo, é a de “ciências e tecnologias da indústria e desenvolvimento sustentável”); e no ensino secundário profissional existem mais de 100 especialidades (exemplos: aeronáutica; comunicação visual multimídia; marcenaria; bioindústrias de transformação; confecção de doces; aviação em geral).

Nesta última via, também existem outros tipos de flexibilidade: os alunos podem optar entre fazer o curso na escola (em institutos profissionalizantes); em centros de formação de aprendizes, cuja admissão está sujeita à assinatura de um contrato de 3 anos de aprendizagem (com um empregador); a distância, em formação profissional contínua (esta última só para adultos que trabalham). Por outro lado, fora do esquema do ensino secundário, os alunos que concluem a educação obrigatória podem optar por continuar sua preparação para o Certificado de Aptidão Profissional (CAP), de 2 anos de duração e que dá direito a ingressar no mercado de trabalho ou a realizar um ano complementar para obter outros certificados.

O caso da França apresenta 2 elementos interessantes, que vale a pena ver e analisar em mais detalhes por sua importância para uma melhor compreensão do tema da eletividade no país. Primeiramente, existem alguns condicionantes para ambas as instâncias de escolha: o **Quadro 12** mostra o papel do desempenho e dos interesses demonstrados no trajeto educacional prévio para habilitar várias possibilidades de escolha. Sendo assim, as possibilidades de escolha ficam mais restritas do que em outros sistemas

ramificados. Mas ainda persiste a pergunta sobre os efeitos desse tipo de normas. Reproduzem as desigualdades de origem? Garantem aos alunos maiores possibilidades de concluir o nível? Uma leitura mais aprofundada da literatura específica sobre o tema poderia proporcionar algumas orientações para avaliação dos efeitos desse tipo de norma.

Quadro 12

Procedimentos condicionantes da escolha no sistema ramificado da França

A escolha do trajeto após o collège por parte do estudante é intermediada por um processo no qual participam os docentes, o diretor, o aluno e a família do aluno (ou ele próprio, caso seja adulto). A decisão final sobre a orientação que cada aluno seguirá é do diretor do centro.

Durante o último ano do collège, o conselho de classe avalia se o aluno alcançou os objetivos do ciclo em questão. O professor principal comunica o resultado dessa avaliação ao aluno e a seus pais. Dependendo da avaliação, a informação obtida e os resultados do diálogo com os membros da equipe educativa, os pais do estudante ou o estudante adulto formulam pedidos de orientação. Esses pedidos de orientação são examinados pelo conselho de classe, levando em consideração todas as informações levantadas pelos seus membros sobre cada aluno, bem como os elementos proporcionados pela equipe pedagógica. O conselho de classe emite propostas de orientação. Quando essas propostas coincidem com o que foi solicitado, o responsável pela escola toma suas decisões de acordo com as propostas do conselho de classe e as comunica aos pais do estudante ou ao estudante adulto. Se as propostas não estiverem de acordo com o solicitado, o diretor ou seu representante receberão o aluno e seus pais ou o aluno maior de idade para informá-los sobre as propostas do conselho de classe e escutar suas observações. Com base em tudo isso, o diretor da escola tomará uma decisão que será comunicada aos pais do estudante ou ao estudante adulto. Também pode aconselhar ao aluno e a seus representantes legais, principalmente quando o conselho de classe assim o recomendar, que faça algum tipo de curso de nivelamento. A decisão adotada deve ser acompanhada de um relatório que a justifique considerando todos os elementos objetivos informados que conduziram àquela decisão. Os pais do aluno ou o aluno adulto dispõe de 3 dias para recorrer da decisão após terem sido notificados.

A escolha da orientação do lycée é feita com base no nível de desempenho do estudante, sua motivação quanto a uma orientação em particular e suas possibilidades de sucesso nas matérias centrais. A decisão é tomada pelo diretor da escola com a ajuda do conselho de classe. Se a proposta não coincidir com os desejos do estudante ou sua família, o diretor deve convocá-los para conhecer suas observações antes de tomar a decisão final (as famílias têm um prazo de 3 dias para recorrer da decisão, e nesse caso, aqueles que analisarem o recurso de apelação tomarão a decisão final).

Em segundo lugar, existem 2 dispositivos de acompanhamento da escolha no caso da França que vale a pena descrever. O primeiro consiste no espaço de “acompanhamento personalizado”, com frequência semanal, presente tanto no ensino secundário baixo (*collège*) quanto nas modalidades geral e tecnológica do ensino secundário alto. No ensino secundário baixo, esse espaço tem a característica de ser um local de apoio para aquisição de habilidades básicas, não tão associado à orientação; mas, no ensino secundário alto, é incorporada a função de ajuda para a orientação entre seus objetivos. No ensino secundário baixo, também é oferecido aos alunos um conjunto de “matérias de exploração”, especificamente pensadas para permitir que os alunos tenham a opção de explorar os diferentes campos disciplinares/profissionais disponíveis e assim tomar uma decisão mais fundamentada sobre a escolha da orientação que seguirão no ensino secundário alto.

Um aspecto muito importante na hora de analisar o modelo de eletividade ramificada em sua aplicação nos diferentes casos é o de *mobilidade* entre as diversas modalidades e orientações, ou seja, as oportunidades dos alunos de alterar a escolha ou escolhas realizadas no início. Em um extremo da classificação de permeabilidade, podemos situar os sistemas modulares com esquemas de créditos como o da Finlândia, onde a escolha é constante (os alunos escolhem cada curso que realizam), e o aluno pode combinar estudos da modalidade acadêmica com os da modalidade técnica. Em um lugar intermediário podemos situar a Argentina, onde para mudar de um trajeto a outro é necessário realizar exames das matérias não contempladas no currículo para o qual se pretende mudar. No outro extremo, encontramos a Suíça, herdeira da tradição germânica de forte separação entre trajetos, onde os mecanismos de permeabilidade surgiram mais recentemente; e, ainda que existam no plano formal, na prática não é fácil para os alunos mudar de trajeto.

Outro modelo de eletividade é dos sistemas de créditos, que oferecem aos alunos a possibilidade de certificação no nível secundário a partir da aprovação de cursos escolhidos em um menu, de acordo com uma série de regras sobre as áreas **temáticas**. Nesses esquemas, a liberdade de escolha do aluno é permanente, pois ele deve tomar decisões sobre o que aprender durante toda sua escolaridade. Ela é construída sobre estruturas curriculares modulares: o currículo é definido a partir da combinação de módulos escolhidos pelo aluno, o que inclui estabelecer pontes entre a educação acadêmica e a vocacional, permitindo que os estudantes escolham módulos de ambas as orientações. Para explicar o tipo de regras associadas aos esquemas de eletividade por créditos, descreveremos os sistemas vigentes em Ontário (Canadá), Queensland (Austrália) e Finlândia.

No **Quadro 8**, podem ser vistos os requisitos necessários para a obtenção do *Ontario Secondary School Diploma*, certificação oficial do nível secundário nessa província canadense. Além de comprovar 40 horas de atividades comunitárias e de ser aprovados em um exame padrão de leitura e escrita (no caso de alunos que não dominem o Inglês como primeira língua, pode-se optar por substituir o exame por um curso), os alunos devem conseguir 30 créditos, obtidos por meio da aprovação com uma nota superior a 50% em 30 cursos durante os quatro anos do nível secundário. Cada aluno – juntamente com seus pais, caso seja menor de idade, e com a ajuda das equipes de orientação da escola – define esses 30 cursos, mas deve fazê-los obedecendo a uma série de regras em 18 deles: devem corresponder às disciplinas marcadas no **Diagrama 5**. Devem fazer no mínimo 4 cursos da área de línguas, no mínimo 3 cursos de matemática e assim sucessivamente. Para os 12 cursos restantes, existe uma liberdade maior de escolha. Em todos os casos, existe uma correlação entre os diferentes cursos,

motivo pelo qual a ordem de escolha não pode ser aleatória. Além do mais, os sistemas de correlação limitam as possíveis trajetórias, nas quais as primeiras opções condicionam de alguma forma as escolhas posteriores.

Além da flexibilidade em termos de conteúdo dos cursos que podem escolher, os estudantes de Ontário também podem fazer opções dentro das próprias disciplinas e inclusive entre recortes temáticos, cursos orientados para diferentes destinos pós-secundários. Nos dois primeiros graus do nível, os cursos podem ser acadêmicos (orientados para a universidade) ou aplicados (orientados para o *college*, com esquemas de treinamento de aprendizes e/ou para o mercado de trabalho); e, nos dois últimos anos, os cursos ficam um pouco mais diversificados: alguns orientados para a universidade, outros para o *college*, para ambos (universidade e *college*) e aqueles voltados para o mundo do trabalho. A diferença principal está na profundidade teórica como os conteúdos são tratados. Cabe destacar que essa orientação dos cursos para diferentes destinos pós-secundários não é apenas uma “orientação”, também envolve possibilidades e limitações: para entrar na universidade, por exemplo, é requisito ter realizado cursos acadêmicos de disciplinas afins àquelas do curso escolhido.

Quadro 13

Esquema de créditos para a certificação do nível secundário em Ontário (Canadá)

ONTARIO SECONDARY SCHOOL DIPLOMA			
30 créditos		Atividades comunitárias (40 horas)	Requisito de leitura e escrita
18 créditos obrigatórios	12 créditos optativos		
• 4 Língua • 3 Matemática • 2 Ciências • 1 Artes • 1 Geografia Canadense • 1 História Canadense • 1 Segunda Língua (Francês) • 1 Saúde e Ed. Física • 0.5 Carreiras e Estudos • 0.5 Estudos Cívicos • 3 Créditos a escolher entre 3 grupos de cursos	A serem escolhidos entre cursos oferecidos pela escola.		

Fonte: CIPPEC (2017)³³

No caso de Queensland (Austrália), as regras são um pouco diferentes. As atividades comunitárias não são um requisito, mas o que deve ser comprovado é um nível mínimo de leitura e escrita. Além disso, existe outro requisito relacionado à alfabetização matemática, caso em que os alunos devem ser aprovados em um exame. No que se refere aos cursos, os alunos têm de comple-

33 Centro de Implementação de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento, sobre a base de Ontario Schools: Kindergarten to grade 12, Policy and Program Requirements (Finnish National Board of Education, 2016).

tar 20 créditos³⁴, e para isso devem escolher entre cursos centrais ou *core*, cursos preparatórios, cursos de aprimoramento e cursos avançados. Entre eles, no mínimo 12 créditos devem ser obtidos por meio de cursos centrais, o que garante a aquisição de um conjunto comum de conhecimentos dentro de um sistema muito flexível. Os 8 créditos restantes devem ser obtidos combinando cursos preparatórios, de aprimoramento e avançados. Não se aceitam mais de 6 cursos preparatórios.

Quadro 14

Esquema de créditos para a certificação do nível secundário em Queensland (Austrália)

QUEENSLAND CERTIFICATE OF EDUCATION				
20 créditos (mínimo)				Requisito de alfabetização e numeração
Cursos <i>Core</i>	Cursos preparatórios	Cursos de aprimoramento	Cursos avançados	
12 créditos como mínimo	8 créditos (6 preparatórios no máximo)			

Fonte: CIPPEC (2017)³⁵

34 O número de créditos não deve ser utilizado para realizar comparações entre os casos porque o valor de um crédito, em termos de carga horária e desempenho nos cursos, varia em cada um dos países/Estados.

35 Centro de Implementação de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento, sobre a base de Currículo de Queensland.

Na Finlândia, o Certificado de Educação Secundária Superior Geral é obtido por meio da aprovação em um exame, e a acumulação de 75 créditos a partir de uma combinação de cursos obrigatórios, especializados e aplicados. Os primeiros devem somar entre 47 e 51 créditos e abordar temáticas predefinidas (ver **Quadro 10**). Os segundos devem somar 10 créditos no mínimo.

Quadro 15

Esquema de créditos de nível secundário superior
(modalidade geral) na Finlândia

GENERAL UPPER SECONDARY SCHOOL CERTIFICATE			
75 créditos (no mínimo)			Exame final (matricula)
Cursos obrigatórios (entre 47 e 51)			
• Língua Materna e Literatura (6) • Idioma A (6) • Idioma B • Matemática › Unidade de estudo comum (1) › Básica (5) › Avançada (9) • Ciências Naturais e Ambientais › Biologia (2) › Geografia (1) › Física (1) › Química (1) • Humanidades e Ciências Sociais › Filosofia (2) › Psicologia (1) › História (3) › Estudos Sociais (3) › Religião, Cultura, Visão do Mundo, Ética (2) • Educação para a Saúde (1) • Arte e Educação Física (5) • Educação Física (2) • Música (1-2) • Artes Visuais (1-2) • Orientação e aconselhamento (2)	Cursos especializados (10 no mínimo)	Cursos aplicados	

Fonte: CIPPEC (2016)³⁶

36 Sobre a base de National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015 (2016).

A estrutura desses modelos é a que apresenta possibilidades maiores e mais frequentes na hora de o aluno fazer escolhas curriculares. Como consta no **Quadro 11**, é importante destacar uma característica que poderia ser essencial para o sucesso desses modelos: **os países que implantam esse tipo de esquema costumam contar com espaços curriculares e/ou dispositivos para o acompanhamento das escolhas ao longo da trajetória.** Na Finlândia, por exemplo, a oferta de cursos inclui alguns cursos de *Guidance counselling*, que buscam tanto orientar o aluno sobre as decisões do presente em sua trajetória educacional, quanto prepará-lo para a tomada de decisões futuras, depois da conclusão do nível secundário. Trata-se de um espaço no qual a participação dos alunos é obrigatória durante toda a trajetória de nível secundário. De fato, o texto curricular finlandês explicita o objetivo desses cursos nos seguintes termos:

(...) apoiar os estudantes em seus estudos de nível secundário superior e garantir que adquiram as habilidades e os conhecimentos necessários para superar as transições e mudanças vitais, inclusive a continuação dos estudos, a incorporação ao mundo do trabalho e a sua transformação em membros ativos da sociedade (National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015, 2003).

Outro exemplo é o que acontece no Estado de South Austrália (Austrália), onde os alunos devem cursar a matéria “*Personal Learning Plan*” (plano de aprendizagem personalizado) no 10º ano. O objetivo dessa matéria é orientar os alunos no planejamento do seu futuro e na escolha de cursos nos anos 11 e 12, além de fazer com que conheçam a oferta de destinos pós-secundários e possam explorar e definir metas de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal.

De fato, observando rapidamente o **Quadro 11** analisado neste item, fica claro que **nenhum dos países que adotam um sistema de créditos deixou de oferecer apoio para os estudantes e suas famílias na hora de decidir sobre o conjunto de cursos que integrarão seu currículo de nível secundário**. Isso pode ser um exemplo em termos políticos para países que queiram avançar para sistemas de eletividade por créditos.

Um artigo de Valijarvi (2003), que analisa o caso do currículo modular na Finlândia, esclarece um pouco mais a questão dos desafios da implantação de sistemas de eletividade por créditos. Após uma introdução, na qual destaca o valor desse modelo de eletividade para dar maior autonomia aos estudantes e uma melhor adaptação aos seus interesses e necessidades, Valijarvi (2003) revisita dois estudos sobre os efeitos pedagógicos e os desafios da implantação desse modelo. Ao fazê-lo, traz à tona algumas questões que os formuladores de políticas que queiram avançar nesse sentido devem levar em consideração. Primeiramente, o estudo destaca a necessidade de uma centralidade do nível local/escolar para a implantação desse modelo. A construção da oferta de cursos, como acontece em Ontário, é responsabilidade dos conselhos escolares locais. **Qualquer país que pretenda avançar para esse modelo deve pensar também na necessidade de dispor de estruturas de governança educacionais locais com boa capacidade técnica e de gestão**. Nessa linha, Valijarvi (2003) destaca que nas escolas pequenas não é fácil garantir um número de cursos suficiente que permita aos estudantes construir o percurso curricular desejado.

Ao mesmo tempo, reforçando a importância de compreender a eletividade em diálogo com a arquitetura do nível e as regras de promoção, avaliação e certificação, Valijarvi (2003) mostra que

os efeitos positivos do currículo por créditos são potencializados se combinados com uma estrutura não graduada, que permita aos estudantes regulares a duração de seus estudos de nível secundário sem ter a obrigação de repetir todos os módulos realizados em um ano, mas apenas aqueles em que não tiverem conseguido aprovação; e com um sistema de acompanhamento da escolha que ajude os alunos na escolha dos cursos. Um sistema sem essa orientação pode resultar em um amontoado de estudos fragmentados, com escassa articulação entre o que for apreendido nos diversos módulos. Os currículos não graduados parecem proporcionar ambientes de aprendizagem mais focados no estudante: a necessidade de pensar e discutir com docentes sobre os ritmos e objetivos de aprendizagem potencializa a autonomia dos alunos e sua motivação para estar na escola. Nesse ponto, Valijarvi (2003) destaca a importância de não preestabelecer formas determinadas de transitar por esses currículos: com relação à ideia de oferecer aos alunos 3 “pacotes predefinidos” de cursos que devem ser realizados em 3 anos, o autor afirma que essa prática pode fazer com que docentes e alunos subestimem aqueles que demoram mais de 3 anos para concluir os estudos. Por isso, sugere proibir os “pacotes” desse tipo e pensar em cada estudante como um indivíduo independente, com a obrigação de tomar as próprias decisões.

Para terminar, Valijarvi (2003, p. 114) fala da **importância de reconfigurar o papel do docente para transformá-lo em um supervisor do processo de aprendizagem**, bem como da cultura escolar em muitos casos: “(...) seria muito importante encontrar o equilíbrio entre o direito dos estudantes de tomar suas próprias decisões e a responsabilidade da escola pelos seus estudantes. Para muitas escolas de longa tradição autoritária, não é fácil superar esse desafio”. Por isso, continua o autor, é fundamental que cada escola disponha de um sólido sistema de apoio ao estudante:

Sem ele, corre-se o risco de que os estudantes sejam abandonados à própria sorte com seus problemas, perguntas e dificuldades; ou de que uma escola reduza ao mínimo, com suas práticas normativas, as possibilidades de cada estudante tomar decisões de forma independente e de personalizar sua aprendizagem (Valijarvi, 2003, p. 114).

Aqueles que projetam as políticas deverão levar em consideração os custos e as ações de formação contínua necessárias para implantar esses dispositivos de apoio em grande escala.

1.6.2.1. NOTAS SOBRE OS DESAFIOS ASSOCIADOS À IMPLANTAÇÃO DOS MODELOS DE ELETIVIDADE CURRICULAR

Embora o presente estudo não tenha ultrapassado o limite da análise de documentos escritos, o conhecimento mais profundo de certos casos permite apontar reflexões sobre os desafios envolvidos na prática de cada um dos modelos com algum grau de eletividade: o modelo ramificado e o modelo por créditos.

As reflexões partem de dois elementos-chave para que a possibilidade de escolha seja de fato real: em primeiro lugar, o *acesso* dos jovens às diferentes opções de trânsito pelo nível secundário deve ser possível; e, em segundo lugar, o sistema educacional deve ter condições de garantir as *ferramentas para escolher*, ou seja, as capacidades e conhecimentos necessários para conseguir perceber as diferenças entre as várias opções de trânsito e as oportunidades e desafios associados a cada uma delas.

Tanto no modelo de eletividade ramificada como por créditos, o desafio de garantir uma oferta equitativa para todos os jovens

cresce à medida que vai aumentando o leque de opções de trânsito pelo nível secundário. Em ambos os modelos, é necessário que exista a preocupação deliberada de garantir a capacidade de implantação da oferta em todo o território, ou que sejam estabelecidos critérios distributivos orientados a garantir a equidade e um grau mínimo de eletividade para todos os alunos. Também pode vir a ser necessário introduzir políticas educacionais complementares que favoreçam o acesso real e equitativo a todas as opções: políticas de transporte escolar, doação de materiais e equipamentos, entre outras questões.

No que se refere à provisão de ferramentas de escolha, note-se que os casos de eletividade por créditos precisam contar com um sólido sistema de acompanhamento da trajetória dos alunos, voltado a fornecer informações para suas decisões e à orientação dos alunos quanto a arquitetura de sua trajetória pós-secundária. Os sistemas de créditos são muito complexos, e suas regras de correlação podem esconder trajetórias relativamente fechadas, com desafios e oportunidades que os alunos devem poder compreender para se formarem como pessoas autônomas e passar à vida adulta de forma inclusiva. Caso contrário, a capacidade de tomar boas decisões pode ficar determinada pela possibilidade de cada família de orientar seus filhos nesse caminho, deixando em desvantagem os alunos de famílias com menor capital cultural ou com trajetória escassa ou nula no nível secundário.

Em Ontário, caso analisado a fundo para uma instância posterior do presente trabalho (ver Capítulo 2), parecem existir três pontos fundamentais para a implantação de uma oferta de cursos suficientemente ampla em todas as escolas. O primeiro refere-se ao tamanho das escolas secundárias: lá, uma instituição normal tem aproximadamente 1.000 estudantes secundários, o que permite

concentrar um importante corpo docente em um único espaço físico. Sendo assim, é possível oferecer uma grande variedade de cursos em uma única escola e reduzir o risco de contar com poucos alunos em alguns cursos.

Outra vantagem reside nas características da formação dos docentes, o segundo elemento-chave: para ensinar no nível secundário, é necessário fazer um curso universitário de 4 anos com 2 especializações (*majors*) e depois cursar a formação em educação, com 2 anos de duração. Desse modo, cada docente pode ministrar classes em 2 áreas diferentes de disciplinas, o que amplia as possibilidades de reconfigurar a oferta ano após ano.

E assim, chegamos ao terceiro dos elementos-chave para implantação do esquema de créditos em Ontário: permitir que os estudantes façam suas escolhas exige uma grande capacidade de planejamento adaptativo da oferta educacional. As escolas, sob a liderança de seus diretores, devem poder reconfigurar o menu de cursos anualmente, de acordo com as preferências expressadas pelos estudantes ao final de cada ano eletivo. Isso exige realocar docentes e estudantes, tentando garantir horas de trabalho para todos os docentes e horas de aula para todos os alunos. Para tanto, contam com a ajuda de um software específico.

O estudo desses detalhes específicos do caso de Ontário reforça a necessidade de avaliar as condições para a implantação antes de pensar na mudança para um sistema de créditos; caso contrário, corre-se o risco de aumentar as brechas educacionais existentes.

1.6.3. PROMOÇÃO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

As regras de promoção, os mecanismos de avaliação e as opções de certificação do nível secundário são aspectos fundamentais do regime acadêmico que regulamenta o trânsito dos alunos pelo nível secundário. **Por meio dessas regras, os sistemas educacionais podem impor barreiras seletivas que só permitam aos alunos mais privilegiados finalizar o trânsito pelo nível; ou podem incorporar considerações sobre as variações nas trajetórias reais, habilitando assim uma grande diversidade de formas de transitar pelo currículo do nível secundário.**

Essas regras definem se os alunos podem continuar transitando por novas partes do currículo depois de ter concluído sem sucesso algumas partes ou se devem repetir um ano ou ciclo inteiro após esses episódios de fracasso. Também definem em que medida os alunos obterão suas certificações após realizar trajetos educacionais não lineares ou incompletos, o que impacta vez que poderão comprovar conhecimentos e conquistas perante empregadores e/ou instituições de ensino pós-secundárias, bem como nas possibilidades que terão de movimentar-se dentro da estrutura horizontal do nível secundário. Neste item, analisamos os casos objeto de estudo em função de suas características relacionadas a essas três dimensões. **Nosso objetivo é que o leitor possa compreendê-las como elementos indissociáveis das regras de eletividade no currículo: juntamente com elas, definem as possibilidades e limitações dos jovens no trânsito pelo currículo.**

Em termos de *promoção*, encontramos dois modelos fundamentais: *em blocos* ou *por créditos*. A primeira refere-se à necessidade de ser aprovado em um conjunto de matérias definidas em

um determinado ano para passar ao ano seguinte superior (como no caso da Argentina); a outra possibilidade é ser aprovado por créditos em cada uma das matérias e realizar trajetórias individuais focadas na escolha e na aprovação nos créditos (como no caso da Finlândia). Essas definições determinam em que caso um estudante passa de ano ou finaliza um ciclo ou nível, de acordo com o modelo de cada país, e, caso seja em bloco, determinam a existência da repetência no sistema educacional.

O **Quadro 16, a seguir**, resume a situação dos países com relação a esses modelos. Analisando os casos, foi possível detectar um terceiro modelo: a **promoção por idade**, presente na Inglaterra. Lá, os alunos passam de um grau para outro conforme chegam à idade teórica (idade que deveriam ter em determinado ano de escolaridade mas que às vezes não coincide com a idade real) esperada.

As regras de promoção exercem uma forte influência sobre a trajetória escolar e a subjetividade dos alunos: a literatura internacional mostra que a repetência, aspecto negativo normativo da promoção em bloco, normalmente não é efetiva no sentido de conseguir que os alunos obtenham as aprendizagens esperadas, tem sérios efeitos sobre sua autoestima e, no longo prazo, pode levar ao abandono escolar. Por isso, é muito interessante explorar os esquemas de promoção por créditos, que permitem reduzir o espectro da repetência ao fazer com que os alunos apenas tenham de repetir as matérias ou unidades temáticas em que não foram aprovados. Em Ontário, por exemplo, existe uma grande preocupação nesse sentido: além de contar com um sistema de promoção por créditos, há uma estratégia chamada “recuperação de créditos”, que permite que os alunos voltem a cursar apenas as parcelas temáticas dos cursos em que não obtiveram as aprendizagens esperadas, inclusive podendo fazê-lo em horários extra-

curriculares ou durante as férias de verão, evitando uma defasagem em relação ao seu grupo de classe.

Quadro 16

Casos selecionados de acordo com mecanismos de promoção dentro do nível secundário

EM BLOCO	POR CRÉDITOS	POR IDADE
Argentina Colômbia Equador França Suíça	Ontário Finlândia	Inglaterra

Fonte: CIPPEC (2017)³⁷

Em termos de *avaliação*, o presente estudo tem concentrado seus esforços em conhecer a existência ou a ausência de provas de ingresso ou conclusão do nível, bem como suas consequências na trajetória dos alunos (por exemplo, sobre a certificação do nível ou o ingresso em níveis educacionais pós-secundários). As provas de ingresso têm a característica de excluir aqueles que por algum motivo não conseguem alcançar os objetivos propostos, o que provavelmente desfavorece aqueles com piores condições socioeconômicas e gera circuitos educacionais desiguais. Por outro lado, as provas de conclusão de caráter nacional podem prejudicar os estudantes em função da escola que tenham frequentado, promovendo a desigualdade. Não foram analisados casos de provas nacionais padronizados sem consequências sobre as traje-

37 Nota: a Coreia do Sul e o Japão não foram incluídos porque não foi encontrada nenhuma informação a respeito. A Austrália não foi incluída porque a promoção é definida em nível subnacional.

tórias estudantis (utilizadas como ferramentas de política educacional para o diagnóstico e a retroalimentação sobre a qualidade da educação).

Entre os países objeto de estudo, existem diferenças em matéria de avaliação (**Quadro 17**). Alguns deles não contam com provas definidas no nível nacional nem para o ingresso nem para a conclusão do nível secundário, como Argentina e Equador. Em outros, como Coreia, Japão, França e Inglaterra, existe uma prova intermédia que condiciona o acesso aos últimos anos do ensino fundamental.

No fim do nível secundário, as provas são mais frequentes.

Alguns países fazem provas de conclusão do nível secundário para avaliar os conteúdos vistos: é o que acontece na Finlândia, com a prova de *Bachillerato*, e na Suíça, com a prova *Matura*. Em Ontário, os alunos realizam uma prova de Matemática no 9º grau e outra de habilidades de leitura e escrita no 10º grau (a primeira não tem nenhuma consequência sobre suas trajetórias, mas a segunda é um dos requisitos para obter a certificação do nível). Na Colômbia, existe uma prova de conclusão da escola secundária, mas está orientada para o ingresso na universidade e não para a certificação do nível secundário. Na Inglaterra, os alunos que queiram ingressar na universidade podem prestar as provas *A-Level*, que não são obrigatórias para aqueles que queiram tomar outros rumos após concluir o ensino secundário. Na França, a prova *Baccalaurat* tem uma dupla função: por um lado, sua aprovação certifica a conclusão do nível secundário na modalidade acadêmica e, por outro, é também a porta de entrada para o nível universitário.

Compreender em que medida os sistemas de avaliação impactam a forma que os alunos têm de transitar pelo currículo exige um maior conhecimento das consequências e regras associadas

às provas. É importante saber, por exemplo, se é possível fazer as provas mais de uma vez ou se existem outras modalidades alternativas para comprovar os conhecimentos adquiridos. Também não devemos esquecer que **as provas com grandes consequências são potentes reguladores do currículo real**: as provas que impactam na trajetória dos alunos (e, quiçá mais ainda, as que têm consequências sobre o salário do docente ou outras condições de trabalho) funcionam como incentivos para que os docentes foquem no ensino dos conteúdos avaliados nelas. De acordo com Rivas (2015, p. 109):

(...) os riscos [dessas provas] têm a ver com seu impacto no aumento das desigualdades sociais e o fato de “ensinar para passar na prova”, porque isso faz com que os alunos sejam treinados para responder a um formato e não para adquirir competências mais amplas ou outras matérias colaterais às provas.

Quadro 17

Tipos de avaliação e consequências sobre as trajetórias dos alunos: casos selecionados

	TIPO DE AVALIAÇÃO	CONSEQUÊNCIAS SOBRE AS TRAJETÓRIAS DOS ALUNOS
Argentina	Não há.	Avaliação diagnóstica do sistema educacional, sem consequências.
Colômbia	Exame nacional de acesso à universidade.	Condiciona o acesso ao nível universitário.
Coreia do Sul	Exames de ingresso: apenas em alguns lugares (existem exceções de lugares onde o ingresso ao ensino secundário é determinado por sorteio).	Condiciona o acesso às escolas de ensino secundário.
	Exame de conclusão.	Condiciona o acesso ao nível universitário.

Equador	Não há.	Avaliação diagnóstica do sistema educacional, sem consequências.
Japão	Exames de ingresso com base em cinco matérias.	Condiciona o acesso às escolas de ensino secundário.
	Exame nacional de acesso à universidade.	Condiciona o acesso ao nível universitário.
Finlândia	Exames de ingresso: não há, mas o acesso está condicionado pelas notas médias obtidas nos últimos anos do ensino fundamental.	(Não se aplica)
	Exame de conclusão: exame nacional que compreende quatro provas obrigatórias.	Condiciona o acesso ao nível universitário.
França	Exames de ingresso ao ensino secundário.	Condiciona o acesso às escolas de ensino secundário.
	Exames de conclusão: <i>Baccalaurat</i> .	Condiciona a certificação do nível secundário e o acesso ao nível universitário.
Inglaterra	Exames de conclusão: existem diferentes tipos de exames por matéria para as principais matérias.	Condicionam o acesso aos estudos pós-secundários.
Ontário	Exame de matemática (9º grau).	Sem consequências sobre as trajetórias dos alunos.
	Exame de habilidades de leitura e escrita (Inglês ou Francês)	É necessário para a certificação do nível. Em alguns casos (ex.: estudantes imigrantes), pode ser substituído pela realização de um curso de habilidades de leitura e escrita.
Suíça	Exame de ingresso: não há, mas existem processos de seleção na transição da educação primária para a secundária.	(Não se aplica)
	Exame de conclusão: prova <i>Matura</i> no âmbito federal.	Condiciona o acesso ao nível universitário.

Fonte: CIPPEC (2017)³⁸

38 Nota: a Austrália não foi incluída porque a avaliação é definida em nível subnacional.

Por último, quando falamos de **certificação**, analisamos se apenas existe a possibilidade de obter uma certificação final do nível ou se existem mecanismos de certificação intermediária, que permitam reconhecer percursos parciais ou diferentes, alguns deles, inclusive, realizados fora da instituição. Outra questão associada à certificação se refere aos requisitos necessários para concluir o nível secundário, aspecto que não foi analisado em profundidade. A comparação entre os países está representada no **Quadro 18**.

Quadro 18

Casos selecionados de acordo com os mecanismos de certificação do nível secundário

	INTERMEDIÁRIOS OU DE CONCLUSÃO DOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	DE CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS FORA DA ESCOLA	DE COMPETÊNCIAS TÉCNICO- PROFISSIONAIS	FINAL
Argentina				
Austrália				
Colômbia				
Equador				
Finlândia				
França				
Inglaterra				
Ontário				
Suíça*				

Fonte: CIPPEC (2017)³⁹

39 Nota: a Coreia do Sul e o Japão não foram incluídos porque não foi encontrada informação a esse respeito.

O **Quadro 18** mostra que, logicamente, todos os países dispõem de mecanismos para certificar a conclusão do nível. Apenas em alguns casos, existe a possibilidade de obter uma certificação intermediária no fim dos últimos anos do ensino fundamental ou após a obtenção parcial de uma série de créditos. *A priori*, a certificação intermediária é uma ferramenta para favorecer o reconhecimento de trajetórias mais curtas que, se não forem certificadas, ficariam inconclusas; é a confirmação de um percurso que de outra forma não seria reconhecido e ficaria registrado como um caso de abandono. No entanto, também é necessário advertir que as certificações intermediárias podem funcionar como um mecanismo de fragmentação, caso reproduzam sistematicamente as desigualdades de origem. Em outras palavras, as certificações intermediárias podem funcionar como uma oferta de trânsito específica e “máxima” para os alunos mais desfavorecidos no aspecto socioeconômico.

Este capítulo foi elaborado com o propósito de analisar a arquitetura do nível secundário e as condições de eletividade, promoção, certificação e avaliação. Como já foi dito, a intenção foi expor os possíveis trânsitos estabelecidos pelos sistemas educacionais do ponto de vista da regulamentação; por isso, foi realizado um levantamento abrangente dos diferentes percursos que são abertos (ou fechados) de acordo com essa regulamentação do nível secundário. Este capítulo também tentou demonstrar a necessária complementaridade entre os diferentes tipos de condição. Nesse sentido, cabe destacar, como já foi dito anteriormente, que nos encontramos perante categorias analíticas que não podem ser concebidas separadamente.

1.7.

REFLEXÕES FINAIS

A primeira conclusão deste trabalho diz respeito à diversidade de casos estudados. **O conjunto de países analisados representa diversas tradições educacionais, modelos de organização do conhecimento no currículo, arquiteturas do nível secundário e esquemas de eletividade, certificação, promoção e avaliação do nível.** Essa diversidade confirma a ideia de que não existe uma única forma de se posicionar perante os desafios atuais da educação secundária. E, ainda mais, as caracterizações vinculadas às tradições e aos modelos de governança de cada país pretendem demonstrar como as definições curriculares de cada um deles devem ser analisadas no contexto da rede de instituições que os configuram, levando em consideração as características sociodemográficas de seus contextos.

Dessa forma, o presente trabalho abre uma janela para a possibilidade de identificar e associar algumas tradições educacionais e modelos de governo dos sistemas educacionais a diferentes instrumentos curriculares e modelos de organização do conhecimento, sem serem padrões fixos, mas apenas tendências. Como este trabalho tenta descrever, esses elementos contribuem com uma importante base sobre a qual podem ser analisados os possíveis trânsitos projetados pelos sistemas educacionais para seus alunos no nível secundário. Em outras palavras, as arquiteturas desse nível e as condições de eletividade, promoção, avaliação e certificação são compreendidas com maior profundidade quando se consideram esses fatores.

Em segundo lugar, o estudo confirma a capacidade reguladora do currículo ao observar a forma como esses instrumentos definem vários modos possíveis de transitar pelo nível secundário. Os efeitos dessa capacidade reguladora têm uma enorme magnitude: ao habilitar alguns percursos e, inevitavelmente, obstruir

outros, as arquiteturas curriculares dialogam com a justiça social. Isso significa que **o currículo é muito mais do que uma lista de matérias e horários**; é mais do que uma simples grade curricular, uma **articulação com regras complementares que pode construir circuitos mais ou menos flexíveis** e, assim, **repetir o círculo da reprodução social ou promover sua ruptura e habilitar a mobilidade ascendente, com oportunidades educacionais mais equitativas**.

Esses dois pontos nos conduzem a uma reflexão mais geral: a comparação entre os casos analisados desperta a imaginação para novas políticas; abre “espaços” para pensar, tanto na busca de conceitos teóricos e metodológicos para comparar os países, quanto verificar suas semelhanças e diferenças, ajudando a idealizar melhores alternativas. Mas a comparação não deve transformar-se naquilo que a literatura descreve com as expressões *policy borrowing*, *policy importing* e *policy transfer* (cópia, importação ou transferência de políticas), e que se refere à tendência de homogeneizar as políticas nos países a partir de resultados “efetivos” ou de “sucesso” na comparação de determinados parâmetros reduzidos (Ball, 2013; Peck; Theodore, 2015; Rizvi; Lingard, 2010). Em outras palavras, **a comparação não deveria ter como finalidade a busca e a replicação de “receitas” ou “caixas de ferramentas” com ótimos resultados em determinados contextos e particularidades locais**.

Além dessas ressalvas, **o trabalho comparativo permitiu identificar os sistemas que oferecem trajetórias mais abertas, como nos casos da Finlândia, Austrália e Ontário, e mais fechadas, como Equador e Colômbia**. Da mesma forma, a análise conseguiu caracterizar os sistemas educacionais em termos da duração da escola secundária em relação ao nível anterior, a pri-

mária ou a primeira etapa do ensino fundamental. Dentro desse quesito, encontramos sistemas com uma primarização do CINE 2, enquanto outros sistemas optam por situar o CINE 2 dentro do nível secundário.

Cabe destacar também como uma das reflexões finais que, de qualquer forma, o Estado ou os indivíduos acreditam que uma maior quantidade de anos de educação é a melhor opção em termos de trânsito educacional, e que as condições de flexibilização curricular parecem ser inerentemente desejáveis. Isso nos leva a fazer dois comentários. Em primeiro lugar, é preciso levar em consideração que os países com maiores níveis de eletividade tendem a dispor de sistemas robustos de apoio à escolha/trajetória. Nesses casos, **a eletividade é parte de um projeto integral e estruturante das trajetórias.** Em segundo lugar, como contraponto, é necessário destacar que **a flexibilidade curricular sem tais mecanismos institucionalizados de acompanhamento poderia desfavorecer os setores com mais desvantagens por meio do que denominamos de *tracking*, com um forte componente de fragmentação acadêmica e/ou socioeconômica.** Nesse sentido, também é importante destacar que, dentro do grupo de casos estudados, **os países que admitem trajetórias mais diversas tendem a ser países com menor nível de desigualdade e receita.** De fato, no grupo de países estudados, **não encontramos países com as condições de desigualdade da América Latina que tenham implantado estratégias de grande flexibilidade curricular.**

Isso nos faz pensar que **abrir as possibilidades de trânsito não é suficiente para garantir a inclusão e a qualidade efetiva.** Por isso, acreditamos que essa questão **merece uma consideração especial das condições de possibilidade e dos desafios de implantação, de acordo com as particularidades de cada**

contexto. De fato, cada país apresenta diversos desafios vinculados à implantação de seus modelos educacionais, já que **as reformas curriculares envolvem muito mais do que apenas o currículo**, como a infraestrutura, a formação dos docentes, a contratação de docentes, a organização do trabalho dos docentes e acordos sólidos entre todos os atores da comunidade educacional.

Por fim, **as limitações deste estudo convidam a pensar em avançar na realização de futuros trabalhos destinados a estudar processos de reforma, mais do que as características dos sistemas educacionais de cada país: é necessário conhecer o “filme” para compreender a “foto”.** Conhecer as formas como cada país alcança e desenvolve determinados modelos educacionais pode ser uma interessante fonte de informação para nos aprofundarmos na maneira e na lógica de transformação que atuam sobre esses (ou outros) sistemas educacionais.

Como foi dito no início, esperamos que este trabalho seja uma ferramenta de reflexão útil para aqueles que devem levar adiante processos de reforma educacional na República Federativa do Brasil.

1.8.

REFERÊNCIAS

Acosta, F. Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-Line*, (42), 3-13, 2011. Disponible en: <<http://www.sia.euro-social-ii.eu/documento.php?id=272>>.

Acosta, F., Terigi, F. *Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa* (Análisis no. 14). Madri, 2015.

Amadio, M. *A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills*. Education for All Global Monitoring Report 2013/4. Teaching and learning: Achieving quality for all. 2013

Ball, S.J. *The education debate*. Bristol: The Policy Press-University of Bristol, 2013.

Benavot, A. *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective* (IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 6). Gênova, 2006.

Bernstein, B. *Class, codes and control. Vol. 1 Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

Bourdieu, P. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988.

Briscioli, B. *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de

Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2013.

Briseid, O., Caillods, F. *Trends in secondary education in industrialized countries: Are they relevant for African countries?* Unesco, 2004.

Caillods, F., Hutchinson, F. ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. In Braslavsky C (ed.). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana, 2001.

Cox, C. *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis*. Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment no. 9, 2017.

De Moura Castro, C., Carnoy, M., Wolff, L. *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Serie de informes técnicos del Departamento de Desarrollo Sostenible. Washington D.C., 2000.

Díaz Barriga, A. Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 2003.

Dussel, I. *El currículo*. Explora Pedagogía del Programa de Capacitación Multimedial Explora. Buenos Aires, 2010.

Educación M. Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Quito: Ministerio de Educación, 2016.

Feldman, D. *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

Feldman, D., Palamidessi, M. Viejos y nuevos planes. El currículo como texto normativo. *Propuesta Educativa*, 6, 69–73, 1994.

Finnish National Board of Education. National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2016.

Gvirtz, S., Palamidessi, M. *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Buenos Aires: Aique, 2010.

Instituto de Estatística da UNESCO. Classificação Internacional Normalizada da Educação: CINE 2011. Montreal: Instituto de Estatística da UNESCO, 2013.

Jacinto, C. La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2(40), 48-63, 2013.

Jackson, P.W. *La vida en las aulas* (2nd ed.). Nueva York: Teachers College, Columbia University, 1990.

Kamens, D.H., Meyer, J.W., Benavot, A. Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116-138, 1996.

Lee, J., Lee, H. AC PT SC. *Journal of Development Economics*, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2016.05.006>

Leme, A., Escardibul Ferrá, J.O. *The effect of a Specialized versus a General Upper-Secondary school curriculum on students' performance and inequality. A differences-in-differences cross country analysis*, 2016. Document de treball d l'IEB.

Les programmes d'enseignement et leur élaboration : éléments de comparaison internationale. *Revue internationale d'éducation* no. 56, 2011. Sèvres.

Ministry of Education and Culture Finnish National Board of Education y CIMO. La educación finlandesa en síntesis, 2013.

Muñiz Terra, L. Carreras y trayectorias laborales: aproximaciones a su conceptualización, reconstrucción y análisis. Ponencia presentada en el 10º congreso nacional de estudios del trabajo, 3, 4 y 5 de agosto, 2011.

Nakayasu, C. School curriculum in Japan. *The Curriculum Journal*, 1(27), 143, 2016.

Ontario. Ontario Schools: Kindergarten to grade 12, Policy and Program Requirements. Ontario: Ontario Public Service, 2016.

Peck, J., Theodore, N. Geographies of policy. In *Fast policy: Experimental Statecraft at the Thresholds of Neoliberalism*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2015.

Rivas, A. *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPPEC, Natura, Instituto Natura, 2015.

Rivas, A. *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana, 2017.

Rizvi, F., Lingard, B. *Globalizing Education Policy*. Oxon: Routledge, 2010.

Tedesco, J.C. *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.

Tedesco, J.C., Opertti, R., Amadio, M. Por qué importa hoy el debate curricular. *Working Papers on Curriculum Issues* no. 10, 2013. Génova.

Tenti Fanfani, E. La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. In Tiramonti G, Montes N (Eds.). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, 2009.

Terigi, F. “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés (comp.). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana. Pp. 161/178, 2008.

Terigi, F. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier “Reformas de la forma escolar”. Junio de 2008, pp. 63-71, 2008.

Terigi, F. *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Nacional Información documental Educativa, 2009.

Terigi, F. Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2014.

Tiramonti, G. Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. In *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial, 2009.

Valijarvi, J. Implications of the modular curriculum in the senior secondary school in Finland. In J. van den Akker, W. Kuiper, &

U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends*. Twente: Springer Netherlands, 2003.

Voogt, J., Pareja Robin, N. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 3(44), 299–321, 2012.

1.9.

ANEXOS

Anexo I

Quadro 19 – Lista de países considerados pela literatura revisada

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	PAÍSES ANALISADOS
Benavot (2006)	Análise histórica: Estados Unidos, Noruega, Dinamarca, Suécia e Finlândia, Grã-Bretanha, França e Itália, Áustria, Bélgica, Países Baixos, Alemanha Suíça, União Soviética, China, Vietnã, Cuba. Análise do sistema educacional, nível secundário atual: América Latina e Caribe, Leste Asiático e Pacífico, Oriente Médio e Norte da África, Sul da Ásia, Europa Oriental e Central, Ásia Central, América do Norte e Europa Ocidental.
UNESCO (2004)	Países Baixos, Inglaterra, Escócia, França, Alemanha, Noruega, Finlândia, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia e Austrália.
Caillods (2004)	França, Alemanha e Suécia, Finlândia, Dinamarca, Reino Unido, Espanha, França, Itália, Alemanha, Suíça, Áustria, Países Baixos.
Acosta (2017)	Análise histórica: Europa Ocidental e América Latina. Análise de programas atuais de educação secundária: Chile, Argentina, Holanda, França, Uruguai, Espanha, Irlanda.
Creese et al. (2016)	Austrália, Canadá, China, Finlândia, Japão, Singapura, Estados Unidos.
Hanushek e Woessmann (2005)	Nova Zelândia, Turquia, Estados Unidos, Noruega, Islândia, Grécia, Canadá, Itália, França, Eslováquia, Alemanha, Hungria, Suécia, Federação Russa, República Checa, Hong Kong, Letônia, Países Baixos.
SENAI (2015)	Alemanha, Áustria, Suíça, Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia, República Checa, Hungria, Bélgica, França, Espanha, República da Irlanda, Israel, Reino Unido, Austrália, Estados Unidos, China, Índia, Coreia, Japão, México, Chile, Argentina, Brasil.
De Moura Castro, Carnoy e Wolff (2000)	Estados Unidos, França, Alemanha, Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai, Venezuela, Canadá, Bulgária, Croácia, República Checa, Hungria, Polônia, Rússia, Ucrânia, Antiga Iugoslávia, República Federal da Iugoslávia, Áustria, Finlândia, França, Alemanha, Itália, Noruega, Espanha, Suíça, Reino Unido.

Fonte: CIPPEC (2017)

Anexo II

O **Quadro 20** representa um guia de leitura do quadro comparativa anexo ao presente documento, com definições e detalhes associados a cada uma das dimensões analisadas.

Quadro 20

Dimensões e subdimensões da análise

DIMENSÃO	SUBDIMENSÃO	DEFINIÇÃO/OBSERVAÇÕES IMPORTANTES
Indicadores de contexto	População (2016)	A população total se baseia na definição real de população, que inclui todos os residentes independentemente de sua situação legal ou cidadania. Os valores mostrados são estimativas realizadas no meio do ano. Fonte: Banco Mundial.
	PIB <i>per capita</i> (dólares correntes) (2016)	O PIB a preços de compra é a soma do valor bruto agregado de todos os produtores residentes na economia, mais os impostos sobre os produtos e menos as subvenções não incluídas no valor dos produtos. É calculado sem deduções por desvalorização de ativos manufaturados ou por esgotamento e degradação de recursos naturais. Os dados se expressam em dólares correntes norte-americanos. Os montantes em dólares para o PIB são conversões feitas a partir das moedas nacionais utilizando taxas de câmbio oficiais de um ano. No caso de alguns países em que a taxa de câmbio oficial não reflete a taxa efetivamente aplicada às transações com moeda estrangeira, é utilizado um fator de conversão alternativo. Fonte: Banco Mundial.
	Índice de Gini (2014)	O Índice de Gini mede o quanto a distribuição da receita (ou, em alguns casos, a despesa de consumo) entre indivíduos ou residências dentro de uma economia se desvia de uma distribuição perfeitamente igualitária. Uma curva de Lorenz representa as porcentagens acumuladas das receitas totais recebidas frente ao número acumulado de beneficiários, começando pelo indivíduo ou residência mais pobre. O Índice de Gini mede a área entre a curva de Lorenz e uma hipotética linha de igualdade absoluta, expressa como porcentagem da área máxima sob a linha. Portanto, um Índice de Gini igual a 0 representa a igualdade completa, e um índice de 100, a total desigualdade. Fonte: Banco Mundial.
	Emprego vulnerável (2015)	O emprego vulnerável expressa a quantidade de trabalhadores familiares contribuintes (<i>contributing family workers</i>) e de trabalhadores autônomos como porcentagem do emprego total. Fonte: Banco Mundial.

Indicadores de contexto	Desemprego juvenil (2015)	O desemprego juvenil refere-se à proporção da população ativa de 15 a 24 anos de idade sem trabalho, mas disponível e procurando emprego. As definições de força de trabalho e desemprego variam de um país para outro. Fonte: Banco Mundial.
	Distribuição do emprego por nível de educação (2016)	As pessoas empregadas compreendem todas as pessoas em idade ativa que, durante um breve período de tempo, estavam classificadas em uma das seguintes categorias: a) emprego remunerado (pessoas que trabalham na empresa ou fora dela); ou b) trabalho autônomo (pessoas que trabalham para a empresa como profissionais autônomos ou que são terceirizadas). Os dados estão segregados por nível de educação, entendido como o nível mais alto de educação concluído, de acordo com a Classificação Internacional Uniforme de Educação (CINE): abaixo do nível Básico — sem escolarização ou apenas com educação inicial; Básico: Educação Primária e Educação Secundária Baixa ou Inferior ou Ensino Fundamental; Intermediário: Educação Secundária Alta, Superior ou últimos anos do Ensino Fundamental, Educação Pós-Secundária sem ser Superior; Avançada: Educação Superior, Licenciatura ou equivalente, Mestrado ou equivalente, Doutorado ou equivalente; nível não especificado: não classificado em outro nível.
	Gasto público com educação como porcentagem do PIB (2014)	Indica a proporção de riqueza de um país gerada durante um ano e investida pelas autoridades governamentais em educação. Este indicador é útil para comparação das despesas com educação entre países e/ou ao longo do tempo com relação ao tamanho de sua economia. Fonte: UNESCO.
	Taxa líquida de escolarização no nível secundário (2015)	Número total de estudantes no grupo teórico da educação secundária matriculado nesse nível, expresso como porcentagem da população total dessa faixa etária. Calculado pela divisão do número de estudantes matriculados que estão na faixa da idade oficial da educação secundária pela população do mesmo faixa etária e a multiplicação do resultado por 100. A Taxa de Escolarização Líquida (<i>NER</i> na sigla em Inglês) de cada nível de educação deve estar baseada no registro da faixa etária pertinente em todos os tipos de escolas e instituições educacionais, inclusive as instituições públicas e privadas e todas as demais instituições que oferecem programas educacionais organizados. Fonte: Banco Mundial.
Governança e gestão	Governança do sistema educacional	Refere-se à organização centralizada/descentralizada da governança da educação e às atribuições gerais de órgãos de governos nacionais e subnacionais em matéria de educação.
	Governança do currículo: níveis de concretização	Refere-se ao papel desempenhado pelos diferentes níveis governamentais em matéria de educação (nacional, subnacional, local, institucional/escolar) com relação à definição dos conteúdos curriculares.
	Governança do currículo: mosaico de instrumentos normativos e curriculares	Conjunto de instrumentos normativos que regulam o currículo da escola secundária. Explícita se existem leis a serem aplicadas (leis que regulam aspectos gerais do sistema educacional ou de algum nível ou subsistema).

Arquitetura do nível secundário	Objetivos declarados do nível secundário	Conjunto de objetivos que o país ou Estado analisado define explicitamente para a educação secundária em documentos oficiais.
	Estrutura vertical	Refere-se à duração do nível e a sua organização quanto à idade teórica dos alunos. É descrita de acordo com a sua obrigatoriedade.
	Estrutura horizontal	Refere-se à convivência de diferentes tipos de escola, trajetos e orientações no nível secundário (podendo existir eletividade ou não).
	Promoção, avaliação e certificação do nível secundário	Promoção: pode acontecer (1) em bloco (regime de promoção associado ao curso realizado em um ano letivo em bloco, onde todas as matérias são cursadas ao mesmo tempo. Independentemente das matérias em que o estudante possa ter sido aprovado durante o ciclo escolar ou nas provas complementares, se ele não conseguir passar em um determinado número de matérias do ano cursado ou de anos anteriores, ele repetirá o ano cursado em sua totalidade); (2) por matéria/créditos, onde há promoção em cada crédito ou matéria independentemente de todas as outras e, caso seja necessário voltar a cursá-la, isso será feito de forma individual; e/ ou (3) por idade: os alunos passam de ano à medida que vão alcançando as respectivas idades teóricas. Avaliação: um dos objetivos é saber se existe alguma avaliação nacional em que é preciso ser aprovado para obter o título do nível e/ou para prosseguir por algum caminho pós-secundário (ex. ingresso na universidade). Certificação: confirmações oficiais da conclusão de um programa educacional ou de uma de suas etapas e que podem ser obtidas mediante: (1) conclusão bem sucedida de um programa educacional (certificação final) (2) conclusão bem sucedida de uma etapa de um programa educacional (certificação intermediária) (3) validação de conhecimentos, habilidades e/ou competências adquiridas independentemente da participação da pessoa em um programa educacional (certificação por validação). A UNESCO não considera os créditos obtidos pela conclusão de cursos específicos como uma certificação.
	Organização do tempo	Registra toda referência à organização temporal realizada nos documentos normativos e curriculares oficiais.
Currículo do nível secundário	Documentos curriculares	Enumera os documentos curriculares que regulam a aprendizagem no nível secundário, explicitando a existência de documentos únicos ou programas de estudo por matéria.
	Conteúdos curriculares e sequencialização	Sintetiza os principais conteúdos tratados no currículo do nível secundário, diferenciando entre a existência de conteúdos referentes às áreas básicas (Língua, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais) e outros.
	Eletividade curricular	Refere-se ao grau de escolha do aluno quanto ao que deseja apreender (foco na demanda; diferente da dimensão que se refere ao que a escola/governo pode escolher para oferecer).

Currículo do nível secundário	Organização do conhecimento no currículo (apenas para a modalidade geral/acadêmica)	Analisa a organização do conhecimento nos documentos curriculares correspondentes ao trajeto geral/acadêmico da educação secundária (por áreas, disciplinas, etc.), detalha elementos do currículo (objetivos, expectativas de sucesso, etc.) e os define para cada grupo de conhecimentos (área, disciplina, etc.)
	Conteúdos curriculares transversais (apenas para a modalidade geral/acadêmica)	Indica se existem conteúdos que atravessam diferentes matérias no currículo.
Educação secundária e mundo do trabalho	Nível e forma de integração da educação para o trabalho com a educação secundária geral	Explica em que medida e de que forma a educação concebida especificamente para o desempenho no mundo do trabalho é integrada à educação secundária geral.
	Dispositivos de articulação entre o sistema educacional e o mundo do trabalho	Descreve acordos institucionais que buscam e conseguem construir pontes entre o sistema educacional do nível secundário e o mundo do trabalho.

Fonte: CIPPEC (2017)

2.

O ESQUEMA DE CRÉDITOS EM FOCO: O CASO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM ONTÁRIO

BELÉN SANCHEZ

São Paulo, fevereiro de 2018

2.1.

APRESENTAÇÃO

Este tópico pretende oferecer uma descrição e análise detalhadas das características e da implementação do currículo do nível secundário na província de Ontário, Canadá. Esse sistema educacional foi um dos 11 casos analisados no estudo “Bases curriculares para a educação secundária: uma análise comparativa” (Cardini; Sanchez; Morrone, 2018), realizado graças ao apoio do Itaú BBA, e escolhido para ser estudado a fundo pelo seu caráter inovador e o sucesso de sua proposta.

Para se aprofundar na pesquisa, a equipe de pesquisadores viajou para a província de Ontário em novembro de 2017, mês em que assistiram a uma série de apresentações por parte de funcionários provinciais e distritais, realizando entrevistas com funcionários e pessoal escolar, o que lhes permitiu conhecer em detalhes o funcionamento e os desafios da implementação do currículo de Ontário.

Busca oferecer ferramentas que subsidiem a tarefa dos formuladores de política curricular para o nível secundário em outros países. Para tanto, inicia a contextualização da análise descrevendo as características básicas da província de Ontário e de seu sistema educacional. Em seguida, trata das características gerais do nível secundário e, posteriormente, aprofunda a descrição e a análise do currículo do nível secundário nessa província. Esta análise foca na flexibilização curricular e sua implementação. Mais adiante, faz algumas reflexões que buscam condensar as lições extraídas do caso em questão para pensar o currículo de nível secundário no mundo.

2.2.

**INTRODUÇÃO:
A PROVÍNCIA DE ONTÁRIO**

Ontário é uma província do Canadá, terceiro maior país do mundo em extensão territorial e um dos de menor densidade demográfica. Em 2016, o Canadá tinha 35.151.728 habitantes, 20% deles nascidos em solo estrangeiro. Seu PIB *per capita* é um dos mais elevados do mundo (42.158 dólares correntes) e sua distribuição de renda é bastante igualitária em comparação com a de outros países (seu Índice de Gini é 34)⁴⁰. Seu sistema de governo é uma monarquia parlamentar federal, composta de 13 jurisdições subnacionais (dez províncias e três territórios)⁴¹.

O território de Ontário possui uma área de um milhão de quilômetros quadrados, onde estão situadas as cidades de Ottawa, capital federal, e Toronto, capital provincial. É a província mais populosa do país, com 13.448.494 habitantes (cerca de 40% da população total), dos quais, mais de 85% vivem em centros urbanos⁴². Outro dado importante é que 29% da população é de imigrantes.

Embora o inglês seja o idioma oficial da província, existem comunidades francófonas em seu território. O francês também é utilizado no sistema educacional e legal da província, e, em muitos casos, os serviços públicos trabalham com os dois idiomas.

40 O Índice de Gini mede o quanto a distribuição da receita entre os indivíduos ou residências de um país se desvia de uma distribuição perfeitamente igualitária. O zero representa a maior igualdade e o 100 a maior desigualdade.

41 A fonte de todos os dados mencionados nesse parágrafo é o portal oficial das estatísticas do Canadá (Statistics Canada). Disponível em <<https://statcan.gc.ca/eng/start>>.

42 Governo de Ontário, Disponível em <<https://www.ontario.ca/page/about-ontario>>.

2.3.

**SISTEMA EDUCACIONAL:
GOVERNANÇA E
CARACTERÍSTICAS BÁSICAS**

No Canadá, a governança da educação corresponde à organização política federal do país e é altamente descentralizada. De fato, as jurisdições subnacionais são responsáveis por todas as instituições educacionais de seu território e não existe um órgão nacional de educação. No nível nacional, o único órgão que atua nesse sentido é o Conselho de Ministros da Educação, integrado pelos ministros de educação das 13 jurisdições subnacionais canadenses e cujas funções se limitam ao estabelecimento de acordos e estratégias pancanadenses básicas e a ser um marco de consulta e colaboração entre jurisdições quando necessário⁴³.

A organização da governança da educação em Ontário está definida de acordo com o estabelecido na Lei da Educação (*Education Act*) de 1990⁴⁴. O Ministério da Educação provincial é o órgão de governo responsável pelo desenvolvimento da política educacional. Entre suas competências, cabe destacar a administração dos estatutos e regulamentações provinciais, a distribuição equitativa de fundos entre os conselhos escolares do território⁴⁵, o desenvolvimento curricular, o estabelecimento de guias e políticas para a administração dos conselhos escolares e escolas, a definição dos requisitos de titulação e certificação e a elaboração de listas de livros e outros materiais didáticos.

No que se refere à governança e à gestão de escolas, o território provincial é dividido em distritos, sendo que cada um deles fica sob a responsabilidade de um conselho escolar (*school board*).

43 Mais informação em https://www.cmec.ca/11/About_Us.html.

44 Para consultar o texto da Lei da Educação de Ontário, acessar o site <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02>.

45 No ano letivo 2014-25, o governo de Ontário investiu 22,5 bilhões de dólares canadenses em educação. O orçamento educacional provém de duas fontes: o imposto educacional para a propriedade, recolhido pelas cidades e prefeituras, e as alocações de verbas provinciais.

Ontário possui 72 conselhos escolares de quatro tipos: 31 conselhos públicos de língua inglesa, 29 católicos de língua inglesa, 4 públicos de língua francesa e 8 católicos de língua francesa⁴⁶. Além disso, existe um pequeno número de escolas não administradas por conselhos escolares pelo fato de estarem geograficamente isoladas ou inseridas em contextos hospitalares.

Os conselhos escolares, dirigidos por um quadro de conselheiros (*trustees*) eleitos pelo voto popular⁴⁷, administram as escolas localizadas no seu distrito. São responsáveis pela gestão dos fundos provisionados pelo governo provincial, planejamento da oferta educacional (definição do número, tamanho e localização das escolas), construção e equipamento dos estabelecimentos educacionais, definição (de acordo com as diretrizes provinciais) e provisão de programas educacionais alinhados com as necessidades das comunidades educacionais, supervisão da gestão escolar e da implementação curricular, contratação de docentes e de pessoal educacional em geral, apoio às escolas, avaliação do desempenho docente, aprovação das escolhas de livros e outros materiais didáticos feitas pelas escolas a partir das listas aprovadas no nível provincial, entre outros assuntos.

Existem outros dois órgãos provinciais de governança educacional que funcionam com certa autonomia em relação ao Ministério da Educação: o Colégio de Docentes de Ontário (*Ontario College of Teachers*), órgão colegiado de docentes responsável pela regulamentação da profissão de docente; e o Escritório de

46 A denominação “pública” é ampla, visto que as escolas católicas também são públicas. Essa denominação se aplica às escolas laicas ou seculares, abertas a todos os estudantes.

47 Em cada distrito escolar, os conselheiros escolares eleitos designam um Diretor de Educação, encarregado de um quadro de supervisores (*superintendents*), aos quais se reportam todos os diretores do distrito.

Qualidade e Prestação de Contas Educacionais (EQAO, sigla em inglês que corresponde a *Education Quality and Accountability Office*), órgão independente responsável pela aplicação de avaliações padronizadas de leitura, escrita e matemática em todos os estudantes da província e pela comunicação dos resultados para o Ministério da Educação, distritos escolares e público em geral⁴⁸.

No ano letivo de 2015-2016, Ontário contava com 3.978 escolas públicas primárias e 913 escolas públicas secundárias, com 1.277.951 e 611.989 estudantes respectivamente (o percentual de estudantes nas escolas públicas é de 95%). Havia 81.238 professores no nível primário e 42.338 no secundário; e o quadro de diretores e vice-diretores era composto de 5.306 pessoas no nível primário e 2.006 no secundário.

48 Para ver uma infografia detalhada das atribuições nos diversos órgãos de governança da educação de Ontário, acessar https://www.oct.ca/-/media/PDF/Who%20does%20what%20in%20Education%20PDF/2017WhoDoesWhatInfographicENweb_ACCESSIBLE.pdf

2.4.

**DESAFIOS ATUAIS DA
EDUCAÇÃO EM ONTÁRIO:
PRINCIPAIS LINHAS DA
POLÍTICA EDUCACIONAL**

Após um amplo processo de consulta com indivíduos e organizações de toda a província realizado em 2014, foi aprovado o documento intitulado “Alcançando a excelência: uma visão renovada para a educação em Ontário”, que define os quatro grandes objetivos da política educacional provincial, como segue.

1. Conquista da **excelência**: espera-se que 75% dos estudantes alcancem altos níveis de desempenho em matemática e língua aos 12 anos de idade; que 85% dos estudantes concluam o nível secundário em até cinco anos; e que todos os estudantes tenham sucesso pessoal, sejam economicamente produtivos e estejam engajados no papel de cidadãos.
2. Garantia da **equidade**: espera-se que todos os estudantes tenham acesso a experiências de aprendizagem de qualidade desde seu nascimento até a vida adulta.
3. Promoção do **bem-estar** estudantil: espera-se que todos os estudantes desenvolvam boa saúde mental e física, alta autoestima e sensação de pertencimento e habilidades necessárias para realizar escolhas positivas.
4. Aumento da **confiança pública** na educação: espera-se que a população de Ontário continue confiando em um sistema de educação pública que contribui com o desenvolvimento de novas gerações de cidadãos confiantes, capazes e responsáveis.

Esses quatro pilares, que embasam a política educacional para todos os níveis educacionais da província, estão refletidos na estrutura curricular e nos programas específicos implementados no nível secundário, principal objeto de atenção deste relatório.

2.5.

**O NÍVEL SECUNDÁRIO
NO SISTEMA EDUCACIONAL
DE ONTÁRIO**

A política educacional de Ontário foca sua atenção, principalmente, nas trajetórias integrais das pessoas, motivo pelo qual os objetivos e características do nível secundário são definidos mantendo uma estreita relação com os de níveis educacionais prévios e de instâncias posteriores. De fato, o documento com a política que define as regras de funcionamento e os programas a serem implementados no nível secundário não se restringe a esse nível, pois abrange todo o sistema educacional obrigatório, desde a pré-escola até o fim do ensino secundário⁴⁹.

Assim, o nível secundário é entendido como uma das etapas de um sistema educacional mais amplo, que busca que “(...) os estudantes de toda a província desenvolvam os conhecimentos, habilidades e características que os transformarão em pessoas de sucesso, economicamente produtivas e cidadãos ativos e engajados” (Governo de Ontário, 2014, p. 1).

Após uma educação primária de oito anos de duração, em Ontário, o nível secundário tem uma duração de quatro anos (do grau 9 ao grau 12) e se destina a estudantes entre 14 e 17 anos de idade⁵⁰. Para passar do nível primário ao secundário, é necessária a aprovação no primeiro nível, mas não existem exames de admissão ou mecanismos seletivos no início do secundário⁵¹. A

49 Aqui se refere ao documento Ontario Schools, Kindergarten to Grade 12: Policy and Program Requirements (2016), disponível em http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschools_2016e.pdf.

50 É um trajeto contínuo e não dividido em ciclos, ainda que as características do currículo (como será visto mais adiante) permitam reconhecer dois subníveis no ensino secundário: o primeiro oferece uma formação geral e corresponde ao nível CINE 2 da Classificação Internacional Uniforme de Educação (CINE) da UNESCO; e o segundo oferece uma formação mais especializada, que permite identificá-lo com o nível CINE 3 da mesma classificação.

51 Existem programas projetados para facilitar a transição entre o nível primário e o secundário. Mais informação disponível em <http://www.edu.gov.on.ca/eng/>

frequência escolar é obrigatória dos 6 aos 18 anos de idade ou até a conclusão do nível secundário, o que acontecer primeiro⁵².

Diagrama 1

Arquitetura do sistema educacional de Ontário⁵³

18-21+ anos	Mercado de trabalho	Estágios	College	Universidade
14-17 anos	Escola secundária			
6-13 anos	Escola primária			
4-5 anos	Escola pré-primária			

Fonte: CIPPEC (2017)

Como é ilustrado no **Diagrama 1**, existem quatro trajetos principais que a província de Ontário espera que os jovens percorram após concluir o nível secundário, como segue.

teachers/studentsuccess/transition.html.

52 Os estudantes podem permanecer na escola secundária até completar 21 anos de idade. Esse caso é frequente em estudantes com necessidades especiais, que cursam um programa de 7 anos. Depois dos 21 anos, as pessoas devem incorporar-se a programas de educação para adultos. Para conhecer mais sobre as implicações e políticas associadas à obrigatoriedade escolar, pode-se acessar: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/Bill52Implementation.pdf> (em inglês).

53 CIPPEC

- Ingresso direto no **mercado de trabalho**.
- Programas de **estágio** (*apprenticeships*) – combinam a educação na sala de aula com a formação no local de trabalho e têm a missão de capacitar os estudantes com as habilidades necessárias para o exercício de uma profissão. Ontário oferece programas de estágio para mais de 150 profissões pertencentes a quatro setores regulamentados pelo Colégio de Profissões de Ontário (*Ontario College of Trades*): construção, indústria, indústria motriz e serviços⁵⁴. Esses programas, cuja estrutura varia de uma profissão para outra, podem começar com um treinamento no local de trabalho (de um ano de duração ou mais), seguido de um período de educação em escolas, *colleges* ou outras instituições certificadas para atuar na capacitação em profissões (*Trading Delivery Agents*) de nível 1. Posteriormente, inicia-se um novo período de treinamento no local de trabalho, seguido do curso de nível 2 de treinamento no contexto institucional, e assim sucessivamente. A maioria dos estágios dura de 2 a 5 anos e inclui entre 2 e 4 blocos de formação em sala de aula.
- Programas de **institutos terciários** ou *colleges* – instituições pós-secundárias não universitárias que qualificam os estudantes com capacidades técnicas, de artes aplicadas ou de ciências aplicadas⁵⁵.
- Cursos **universitários**.

Em 2011, 12,7% da população de Ontário com 25 anos ou mais não tinha concluído o nível secundário; 23,2% tinham diploma de nível secundário como máximo nível educacional alcançado; e 64,1%

54 A lista de setores e profissões pode ser visualizada em <http://www.collegeoftrades.ca/trades-in-ontario>.

55 Para mais informação sobre as características dos *colleges* em Ontário, acessar: <https://www.ontariocolleges.ca/en/colleges/why-college>

obtiveram alguma qualificação pós-secundária. Já, 12,1% tinham obtido um certificado em alguma profissão (por meio de programas de estágio); 21,3%, um diploma terciário (*college diploma*); e 25,9%, graduação universitária⁵⁶.

2.5.1. O NÍVEL SECUNDÁRIO EM ONTÁRIO HOJE: INDICADORES-CHAVE

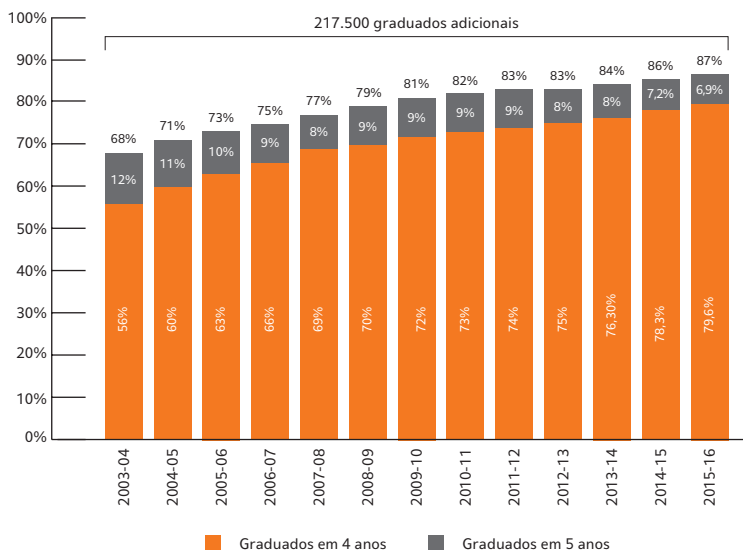
O projeto curricular e as políticas educacionais para o nível secundário em Ontário respondem a um diagnóstico amplamente compartilhado por representantes dos diferentes níveis de governança, com os quais a equipe de pesquisa teve a oportunidade de dialogar.

Com relação ao desafio da conclusão de nível (graduação), por volta de 2003 apenas 56% dos estudantes de nível secundário de Ontário conseguiam concluir o nível em quatro anos. A porcentagem dos que o concluíam em cinco anos era de apenas 68%. Diante desse diagnóstico preocupante, a província se propôs a meta de que 85% dos estudantes concluíssem o nível secundário em cinco anos. O que foi alcançado no ano letivo de 2014-2015, quando 85,5% dos estudantes obtiveram o diploma secundário depois de cinco anos de estudo (78,3% concluíram em quatro anos, conforme ilustra o Quadro 1).

56 Pesquisa Nacional de Residências do Canadá, 2011. Para mais informação, acessar: <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/2011001/tbl/tbl01-eng.cfm>

Quadro 1

Gráfico da taxa de graduação em quatro anos (laranja) e em cinco anos (cinza) de estudantes de nível secundário em Ontário: 2003-2016⁵⁷



Conquistas em matéria de aprendizagem: a província de Ontário se destaca no contexto canadense e no cenário internacional por seus resultados nas avaliações internacionais de qualidade educacional. Seu desempenho foi destacado no Relatório McKinsey, dedicado a analisar como evoluem os melhores sistemas educacionais do mundo (Mourshed; Chijioke; Barber, 2012). Além disso, na edição de 2012 das avaliações PISA, os alunos de Ontário obtiveram resultados significativamente acima da média dos países

57 CIPPEC com base no Ministério da Educação de Ontário (2017).

da OCDE. No *Pan Canadian Assessment Program* (avaliação pan-canadense das aprendizagens) de 2013, Ontário foi a única província cujos resultados superaram a média interprovincial nas três áreas de conhecimento avaliadas (matemática, leitura e ciências).

Nas avaliações provinciais de aprendizagem, Ontário se propôs o objetivo de que 75% de seus estudantes alcançassem o nível 3 de desempenho (entre 70% e 79% de respostas corretas) nas avaliações de matemática (aplicadas a todos os alunos do grau 9 de escolaridade) e de leitura e escrita (aplicadas no grau 10). No ano letivo de 2015-2016, o percentual de estudantes que alcançou ou ultrapassou o nível definido foi de 83% no caso da avaliação provincial de matemática e de 81% no caso de leitura e de escrita.

2.6.

O CURRÍCULO DO NÍVEL SECUNDÁRIO

2.6.1. MOSAICO NORMATIVO-DOCUMENTAL

Na província de Ontário, a implementação do currículo obedece à seguinte hierarquia de documentos⁵⁸.

- Lei da Educação (*Education Act*) (1990).
- Termo de Alteração da Lei da Educação (*Education Amendment Act*), referente à obrigatoriedade até os 18 anos de idade (2006).
- Políticas e procedimentos estabelecidos no documento “Escolas de Ontário, desde a pré-escola até o grau 12: políticas e requisitos” (*Ontario Schools, Kindergarten to 12: Policy and Program Requirements*) (2016)⁵⁹.
- Linhas estabelecidas nos documentos curriculares específicos por disciplina⁶⁰ (para um total de 17 disciplinas⁶¹), revisadas periodicamente por uma comissão especializada⁶². Nesses documentos são detalhadas as expectativas e conteúdos a serem discutidos em cada um dos cursos das diversas matérias.

58 Um vídeo resume a estrutura e o funcionamento do currículo: <http://www.edugains.ca/resources/CurrImpl/VideoLibrary/OntCurr/mp4/OntarioCurriculum.mp4>

59 Disponível em http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/os/onschool-s_2016e.pdf

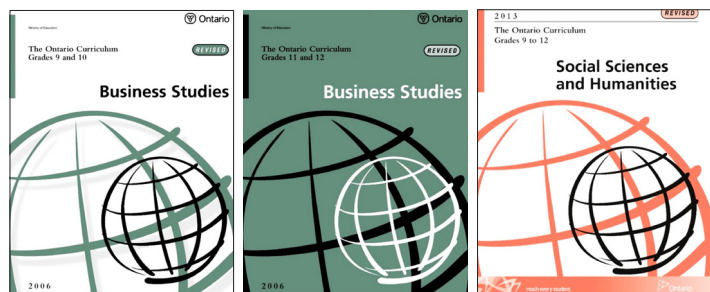
60 No Anexo 29 (p.226) consta a lista completa dos documentos.

61 As disciplinas presentes no currículo de Ontário são: Arte, Negócios, Estudos Canadenses e Globais, Estudos Clássicos e Línguas Internacionais, Estudos da Computação, Inglês, Inglês como Segunda Língua e Alfabetização em Inglês, Francês como Segunda Língua, Guia e Educação de Carreira, Saúde e Educação Física, Estudos Interdisciplinares, Matemática, Línguas Nativas, Estudos Nativos, Ciência, Ciências Sociais e Humanidades e Educação Tecnológica.

62 Ver seção “Processo de revisão curricular”, item 4.4.

Figura 1

Capas de documentos curriculares
de Ontário de algumas disciplinas⁶³



2.6.2. ESTRUTURA DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Os documentos curriculares por disciplina têm uma estrutura interna similar, com o seguinte esquema de seções e conteúdos.

- Prefácio:
 - > sobre as escolas no século XXI;
 - > sobre o desafio de apoiar o bem-estar dos estudantes e sua capacidade de aprender;
 - > o papel da saúde mental.

⁶³ Ministério da Educação do Canadá. Disponível em: <<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/subjects.html>>

- Introdução: aborda de forma geral os objetivos, principais focos e pedagogia propostos para o ensino da disciplina e define o papel de docentes, pais, estudantes, diretores de escola e comunidade no que se refere à sua aprendizagem.
- Programa:
 - estrutura de conteúdos ou expectativas de aprendizagem;
 - organização dos conhecimentos e habilidades próprias da disciplina em questão (resumida em esquemas gráficos como o representado no **Diagrama 2**).
- Linhas para a avaliação da conquista dos estudantes (definidas de acordo com o documento da política “Aumentando o sucesso”⁶⁴).
- Considerações a ser feitas no planejamento: aqui são discutidas as diferentes abordagens instrucionais; são especificadas as considerações referentes à aprendizagem integrada e transcurricular; são abordadas as particularidades relativas ao planejamento do ensino para estudantes com necessidades especiais e para estudantes que estão aprendendo a língua inglesa. Também é explicitado como integrar os conteúdos de programas e políticas transversais às disciplinas: educação ambiental, relações saudáveis, educação equitativa e inclusiva, alfabetização financeira, alfabetização matemática e investigação, pensamento crítico e alfabetização crítica, entre outros temas. Aborda-se ainda o papel da biblioteca escolar e das TICs e as questões relativas ao planejamento da carreira dos alunos. Por fim, são incluídas considerações relacionadas a segurança e higiene.

64 Em inglês, Growing Success. Disponível em: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/growSuccess.pdf>.

Diagrama 2

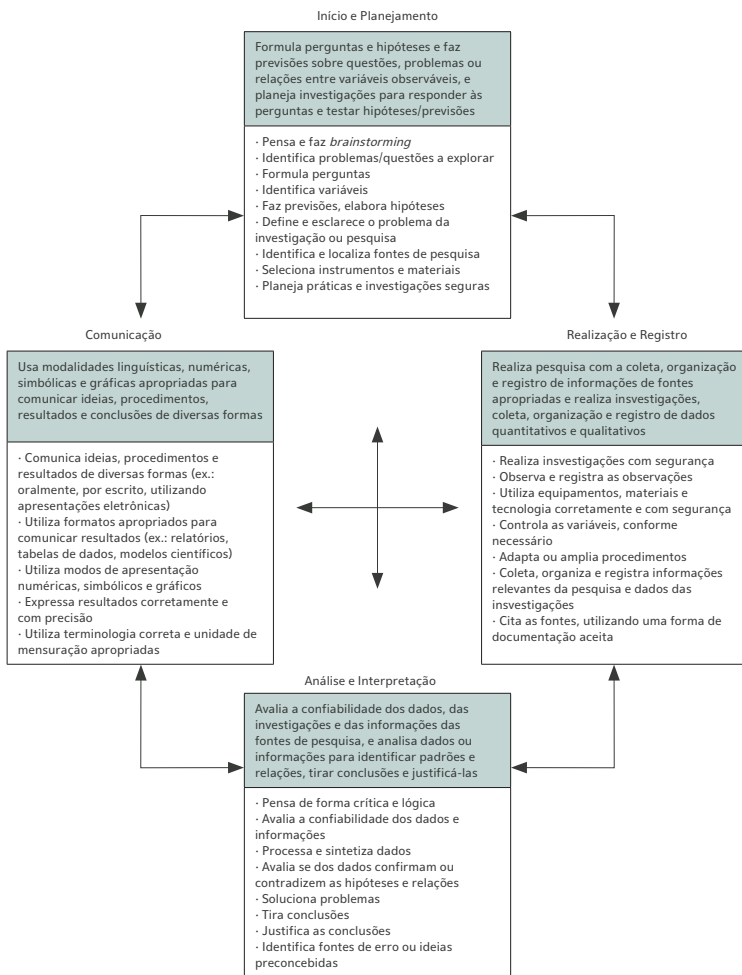
Resumo de expectativas descritas no âmbito do curso de Dança do grau 12, parte da disciplina de artes

A2.1. Descrever a influência de eventos artísticos, sociais e políticos globais (*como, por exemplo, globalização, meio ambiente, pobreza, HIV/AIDS, guerra, repressão política, refugiados*) no cenário artístico canadense atual, incluindo o campo da dança, mas sem se restringir a ele.

Exemplo de indicação: *“Como foi utilizada a dança pelos coreógrafos canadenses para despertar a consciência pública ao redor de alguma questão social ou ambiental?”*

- Expectativas curriculares: são definidas em função das aprendizagens esperadas por parte dos estudantes:
 - > expectativas gerais – aquelas em que se foca a avaliação do desempenho dos estudantes;
 - > expectativas específicas.
- Recursos de apoio para o ensino: são incluídos exemplos de indicações, possíveis respostas dos alunos e temas que podem ser discutidos. Este tipo de conteúdo não é obrigatório, mas é incluído com o fim de exemplificar a abrangência, a profundidade e o nível de complexidade propostos pelo currículo. Esses elementos ficam destacados no currículo com letra itálica para distingui-los de outros pontos obrigatórios.
- Esquema de correlações: ordena os diferentes cursos da disciplina de acordo com as correlações existentes entre eles (ver exemplo no **Diagrama 3**)

Diagrama 3

Esquema de inter-relações entre os quatro tipos de habilidade trabalhados em ciências⁶⁵

65 Currículo de Ciências, graus 11 e 12. Ministério da Educação de Ontário. 2015. Disponível em <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/2009scien-ce11_12.pdf>.

2.6.3. A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO

O currículo vigente hoje em Ontário herdou as reformas educacionais iniciadas no começo da década de 1990. A primeira grande mudança definida naquela época foi a passagem de um currículo baseado em objetivos de ensino para um currículo definido em termos de resultados e expectativas de aprendizagem por parte dos estudantes (aquilo que devem saber e aquilo que devem saber fazer). Outra das mudanças foi a substituição de um sistema de avaliação baseado na norma por um baseado em critérios: assim, o desempenho dos estudantes é avaliado por meio da comparação com padrões definidos e não com outros estudantes.

O currículo é organizado por disciplinas: existem 10 disciplinas obrigatórias (nas quais os alunos devem completar uma determinada quantidade de créditos de acordo com uma série de pautas preestabelecidas) e 9 disciplinas optativas (entre as quais existe uma denominada Estudos interdisciplinares, que reúne cursos cujos conteúdos transcendem os limites das disciplinas). Dentro do currículo de cada disciplina, são definidas matérias (*subject areas*) e, dentro de cada uma delas, diversos cursos que as escolas podem oferecer e os estudantes podem optar por cursar.

No que diz respeito à organização por anos de escolaridade, cada um dos cursos foi pensado para ser completado em um ano em particular (9, 10, 11 ou 12). À medida que os estudantes vão avançando na escolaridade, os cursos vão tornando-se mais específicos, tanto em termos do recorte da disciplina, quanto da orientação pós-secundária para a qual foram pensados.

A classificação curricular é forte entre as disciplinas, porém mais frágil entre as matérias, e ainda mais entre os cursos oferecidos dentro de cada matéria⁶⁶. No nível das disciplinas, é definida a relevância, objetivos, ideias principais, resumo do programa, expectativas de sucesso, critérios de avaliação, orientações para o ensino e considerações sobre a articulação dos componentes transversais do currículo com a disciplina. No nível das matérias (*subject areas*), é elaborado um resumo do programa e definido um glossário terminológico. No nível dos cursos, são definidas expectativas gerais e específicas para cada uma das unidades ou elementos que os compõem, “grandes ideias” (*big ideas*) e “questões norteadoras” (orientadoras para o ensino).

66 De acordo com Bernstein (1974, p. 3), “(...) a classificação se refere à natureza da diferenciação entre os conteúdos. Quando a classificação é forte, os conteúdos estão claramente separados entre si por fortes limites. Quando a classificação é frágil, existe um isolamento reduzido entre os conteúdos porque as fronteiras entre eles são tênues ou estão apagadas. A classificação diz respeito ao grau de manutenção dos limites entre conteúdos. A classificação dirige nossa atenção para a força dos limites enquanto traço distintivo crítico da divisão entre o trabalho e o conhecimento educacional”.

2.6.4. PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR

Em 2003, a província de Ontário estabeleceu um processo de revisão curricular (esquematizado graficamente no **Diagrama 4**), que busca garantir a permanente atualização, adequação e coerência do currículo. A cada ano é realizado um processo de revisão de um número limitado de disciplinas, o qual consiste nas seguintes etapas.

- Pesquisa: na primeira etapa, evidências são levantadas e entregues a terceiros para que realizem pesquisas específicas consideradas necessárias para alimentar o processo de revisão. Ao mesmo tempo, currículos de outras províncias canadenses e de outros países do mundo são examinados.
- Análise e síntese: especialistas nas disciplinas de toda a província são convocados para integrar um comitê de análise do currículo vigente que identifica as necessidades para alcançar o currículo desejado. Em seguida, toda a informação proveniente de especialistas, *focus groups*, consultas, pesquisa e *benchmarking*, é compilada e sintetizada para proceder à redação das diretrizes e montagem do currículo revisado.
- Revisão e retroalimentação: tomando como base as etapas anteriores, é desenvolvido um rascunho do documento curricular. Posteriormente, são organizadas sessões de retroalimentação com atores relevantes.
- Edição e publicação: é convocada uma revisão por parte de especialistas das disciplinas com o objetivo de verificar o rigor aca-

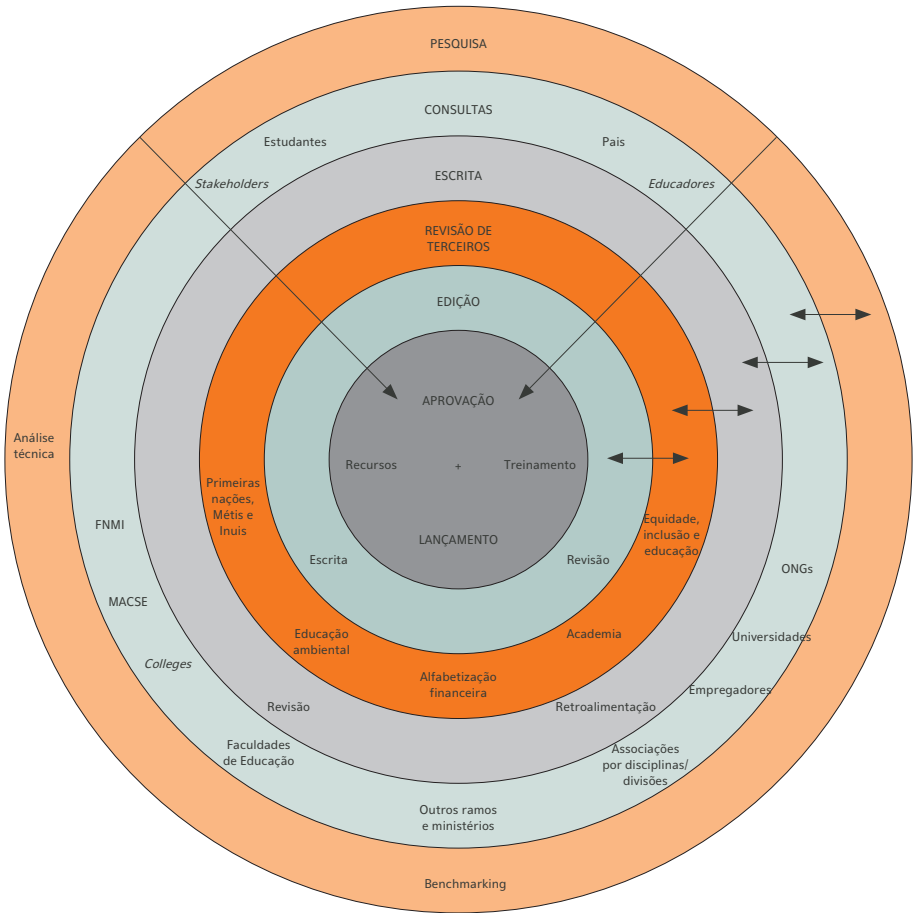
dêmico do documento. Depois, é realizada uma revisão para eliminar desvios e verificar o alinhamento com a política curricular transdisciplinar (equidade e educação inclusiva, perspectiva dos povos nativos⁶⁷, educação ambiental e alfabetização financeira). Mais tarde, equipes de editores profissionais revisam os rascunhos antes da sua publicação.

- Capacitação e implementação: depois da publicação dos documentos, equipes distritais e outros *stakeholders* são convocados a participar de sessões de capacitação para a implementação do currículo revisado. Também são desenvolvidos materiais de apoio para sustentar a capacitação no nível distrital, com a finalidade de garantir a correta interpretação do material e de enviar mensagens consistentes no que se refere à revisão curricular e às expectativas de implementação.

67 No Canadá, a designação oficial dos povos nativos é Primeiras Nações, Métis e Inuit.

Diagrama 4

Processo de revisão curricular vigente em Ontário⁶⁸



68 Ministério da Educação de Ontário.

2.6.5. O SISTEMA DE CRÉDITOS E AS REGRAS DE PROMOÇÃO, AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

O curso do nível secundário em Ontário está organizado a partir de um sistema de créditos: para se graduar e obter o *Ontario Secondary School Diploma* (OSSD), além de ser aprovado em um exame provincial de leitura e escrita⁶⁹ e realizar 40 horas de trabalho comunitário, os estudantes devem obter 30 créditos⁷⁰.

Os créditos são obtidos com a aprovação em cursos de nível secundário oferecidos nas escolas de Ontário, sendo que para cada um deles existem conteúdos e expectativas definidos nos documentos curriculares disciplinares⁷¹. Para graduar-se, é necessário haver cumprido algumas regras na hora de escolher e aprovar 18 dos 30 cursos, conforme detalhado no **Quadro 2**.

69 Em casos excepcionais, os alunos podem ficar isentos desse requisito, substituído pela aprovação do Ontario Secondary School Literacy Course (OSSLC), curso de leitura e escrita para o nível secundário de Ontário (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english12curr.pdf>).

70 Também é possível obter certificações parciais do nível secundário. O Ontario Secondary School Certificate (OSSC) exige a aprovação em sete cursos obrigatórios e sete cursos optativos. Os estudantes que abandonam o ensino secundário sem ter cumprido esses requisitos podem obter um Certificate of Accomplishment (Certificado de Cumprimento) com a descrição dos créditos aprovados.

71 Ver a lista de documentos no Anexo.

Quadro 2

Regras para escolha de 18 dos 30 créditos necessários para completar o nível secundário em Ontário⁷²

CRÉDITOS	CURSO
4	Inglês (1 crédito por grau)
3	Matemática (1 crédito em G11 ou G12)
2	Ciências
1	História do Canadá
1	Geografia do Canadá
1	Artes
1	Saúde e Educação Física
1	Francês como Segunda Língua
0,5	Estudos sobre Carreira
0,5	Educação Cívica
1	Grupo 1 (Inglês ou Francês como Segunda Língua; Língua Nativa; Língua Clássica ou Internacional; Humanidades e Ciências Sociais; Estudos Canadenses e Globais; Guia e Orientação de Carreira; Educação Cooperativa)
1	Grupo 2 (Saúde e Educação Física; Artes; Negócios e Administração; Francês como Segunda Língua; Educação Cooperativa)
1	Grupo 3 (Ciências de G11 ou G12, Educação Tecnológica; Francês como Segunda Língua; Estudos da Computação; Educação Cooperativa)

⁷² Ontario Schools: Kindergarten to grade 12. Policy and Program Requirements (2016) Disponível em: <<http://www.edugains.ca/resourcesCurrImpl/MinistryStrategies/LinkedImages/ONSchools.pdf>>.

Os 12 cursos restantes podem ser escolhidos livremente pelos estudantes na grade oferecida pela escola.

Além de organizar a forma de cursar o currículo, como será visto adiante em detalhe, o sistema de créditos estrutura as regras de promoção no decorrer do nível secundário. Não é necessário aprovar blocos de matérias, é possível avançar no nível conforme o aluno for aprovado nos diferentes cursos. Embora cada curso seja atribuído a um grau em particular, é possível, por exemplo, que um aluno faça um curso de Matemática de grau 10 enquanto cursa um de Inglês de grau 9 porque não conseguiu ser aprovado na primeira tentativa. O sistema está regulamentado pelas regras de correlação entre os cursos e imprime certa flexibilidade temporária nas trajetórias, sendo possível aprovar menos cursos por ano e ampliar o número de anos investidos para cursar o nível.

Há também escolas que organizam os cursos de forma semestral, o que permite que os alunos cursem simultaneamente menos cursos durante um período menor (um semestre). Os **Diagramas 5, 6 e 7**, a seguir, mostram possíveis formas de cursar o nível secundário, respeitando certa flexibilidade quanto à duração das trajetórias (o **Diagrama 7** mostra uma trajetória de cinco anos em lugar de quatro) e a quantidade de cursos simultaneamente (o **Diagrama 6** mostra um esquema de organização semestral para cursar o nível secundário).

Diagrama 5

Exemplo de uma forma possível de organização para cursar disciplinas anuais do nível secundário em quatro anos seguindo o sistema por créditos de Ontário ⁷³

G9	G10		G11	G12
Inglês	Inglês		Inglês	Inglês
Matemática	Matemática		Matemática	Grupo 3
Ciência	Ciência		2ª lingua	Eletivo
História	Geografia		Grupo 2	Eletivo
Artes	Cs	Ec	Eletivo	Eletivo
Ed. Física	Grupo 1		Eletivo	Eletivo
Eletivo	Eletivo		Eletivo	Eletivo
Eletivo	+OSSLT/C		Eletivo	+40h S.C.

Siglas:

- CS: Career Studies (Estudos Vocacionais)
- EC: Educação Cívica
- OSSLT/C: Ontario Secondary School Literacy Test/Certificate (Teste/Certificado de Alfabetização da Escola Secundária de Ontário)
- S.C.: Servicio Comunitario (Serviço Comunitário)

Diagrama 6

Exemplo de uma forma possível de organização para cursar disciplinas semestrais do nível secundário em quatro anos seguindo o sistema por créditos de Ontário⁷⁴

G9		G10		G11		G12	
S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Ing	Mat	Ing	Mat	Ing	Mat	Ing	E
Cien	2I	Cien	Hist	Geo	Art	E	E
Ef	G1	Cs	G2	E	G3	E	E
		Ec					
E	E	E	+OSSL T/C	E	E	+40h	E

Siglas:

CS: Career Studies (Estudos Vocacionais)

EC: Educação Cívica

OSSLT/C: Ontario Secondary School Literacy Test/Certificate (Teste/Certificado de Alfabetização da Escola Secundária de Ontário)

⁷⁴ Idem.

Diagrama 7

Exemplo de uma forma possível de organização para cursar disciplinas anuais do nível secundário em cinco anos seguindo o sistema por créditos de Ontário⁷⁵

G9		G10	G11	G12	+1 (G13)
Inglês		Inglês	Matemática	Inglês	Inglês
Matemática		Ciência	Ciência	Matemática	2ª Língua
História		Geografia	Grupo 1	Eletivo	Grupo 3
Ed. Física		Eletivo	Grupo 2	Eletivo	Eletivo
Cs	Ec	Eletivo	Eletivo	Eletivo	Eletivo
Eletivo		Artes	Eletivo	Eletivo	Eletivo
			+OSSLT/C		+40h S.C.

Siglas:

CS: Career Studies (Estudos Vocacionais)

EC: Educação Cívica

OSSLT/C: Ontario Secondary School Literacy Test/Certificate (Teste/Certificado de Alfabetização da Escola Secundária de Ontário)

S.C.: Servicio Comunitario (Serviço Comunitário)

75 Idem.

No que se refere à avaliação, cada docente avalia o desempenho nos cursos de acordo com pautas de avaliação formativa. Para aprovar cada curso, é necessário obter 50% das conquistas esperadas. A avaliação final do curso pode pesar apenas 30% na nota final.

Também existem avaliações padronizadas provinciais: no grau 9, os alunos são avaliados em matemática, e no grau 10 devem ser aprovados na avaliação provincial de leitura e escrita. Diferentemente da avaliação de matemática, esta (provincial de leitura e escrita) última prova tem consequências sobre as trajetórias dos alunos, pois é requisito indispensável para graduar-se no nível secundário.

2.6.6.

FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: TIPOS DE CURSO

Para completar os créditos necessários para graduar-se, os alunos podem escolher entre um menu de cursos para cada disciplina. São duas as principais variáveis disponíveis para escolha: (1) o caráter aplicado ou acadêmico dos cursos, variável associada diretamente ao espaço pós-secundário no qual os alunos poderão se inserir; e (2) o recorte temático para estudar a disciplina (variável que só permite escolhas em alguns casos).

2.6.6.1. CURSOS APLICADOS OU ACADÊMICOS E SUA INCIDÊNCIA EM TRAJETOS FORMATIVOS/ PROFISSIONAIS FUTUROS

Com relação à primeira variável, em grande parte das disciplinas (Matemática, Inglês, Ciências, Geografia, História e Francês), os alunos podem optar por variações aplicadas ou acadêmicas dos cursos nos primeiros anos do nível. Nos dois últimos anos do nível, essas variações são levemente diversificadas. Entre os cursos acadêmicos, existem alguns orientados à continuação dos estudos na universidade e outros orientados tanto ao âmbito universitário quanto ao dos *colleges*, instituições terciárias de perfil formativo técnico. Dentro dos aplicados, os cursos são divididos de acordo com sua orientação para a realização de estudos terciários (em *colleges*) ou para o ingresso no mundo do trabalho. Também existem cursos “abertos”, não associados especificamente a qualquer âmbito de inserção pós-secundária.

O fato de um curso ter sido pensado para a continuação dos estudos na universidade, no *college* ou no local de trabalho não deve ser subestimado, pois tem consequências sobre as oportunidades dos alunos ao concluir o nível secundário. A admissão em carreiras universitárias, programas de *college* ou estágios (*apprenticeships*) exige a obtenção de determinados créditos de nível secundário.

Por exemplo, um aluno que queira graduar-se no *George Brown College* (um centro de ensino ou *college* público localizado em Toronto) como Assistente para a Primeira Infância, que é um programa de *college* de dois semestres de duração que habilita o aluno para ser assistente de profissionais da primeira infância em diver-

sos espaços, deve ter cursado Inglês de grau 12 em suas versões de preparação universitária ou de preparação para o *college*⁷⁶.

Em outro caso, o ingresso no programa de graduação em Estudos Ambientais (*Bachelor in Environmental Studies*) da Universidade de York exige a realização de seis cursos preparatórios para a universidade ou para a universidade e o *college*, entre os quais deve estar o curso de Inglês de preparação para a universidade do grau 12. Esses exemplos demonstram que as escolhas realizadas com tanta antecipação, como no grau 9, têm consequências sobre as oportunidades educacionais futuras dos alunos, motivo pelo qual é fundamental contar com dispositivos de orientação estudantil (dos quais trataremos mais adiante neste relatório).

A escolha entre esses tipos de curso está intermediada por regras de correlação entre eles: nem todos os tipos de curso disponíveis para um determinado grau habilitam para cursar todos os tipos de curso no grau seguinte. Sendo assim, é possível afirmar que a flexibilidade referente aos tipos de curso é relativa, pois os primeiros tipos de curso escolhidos em cada uma das disciplinas a serem cursadas reduzem o tipo de curso que poderá ser escolhido em instâncias (graus) posteriores.

O **Diagrama 8** mostra um exemplo do esquema de correlações vigente para os cursos da área de matemática (dos quais, como foi visto anteriormente, os alunos devem realizar no mínimo três para cumprir os requisitos de graduação). Continuando com esse exemplo, podemos ver que a escolha do curso aplicado no grau 9 (Fundamentos de Matemática, destacado em laranja) permite continuar escolhendo apenas cursos aplicados e, poste-

76 Site oficial do George Brown College. Ver os requisitos de admissão ao programa em <https://www.georgebrown.ca/c105-2017-2018/>

riormente, cursos orientados para o ingresso no mercado de trabalho ou para o desempenho no *college*. Portanto, não é possível mudar de “trajeto” em qualquer momento ou fazê-lo sem um esforço extra.

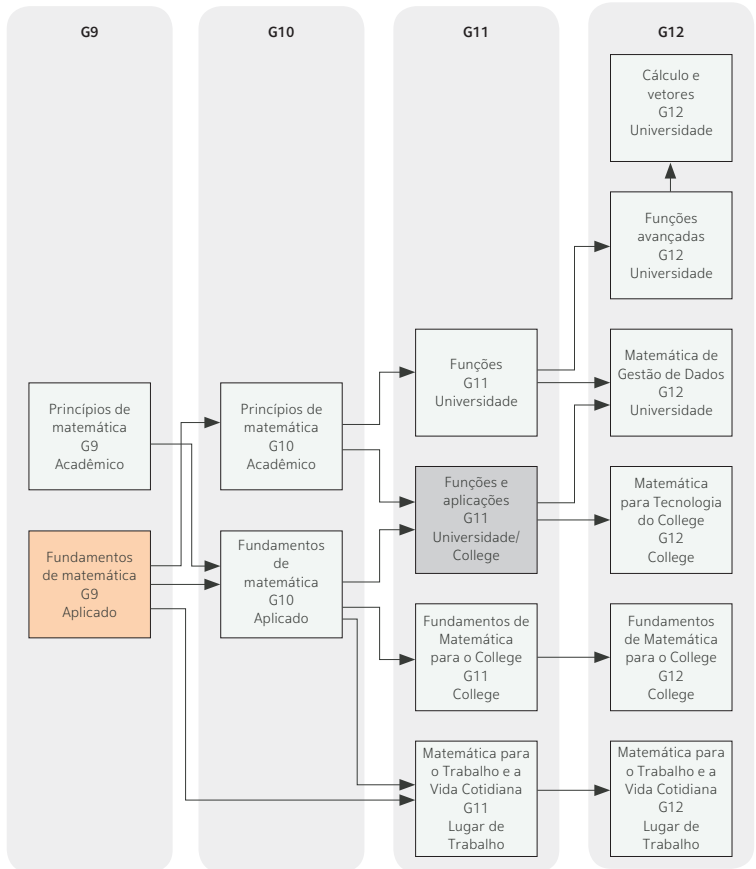
Um aluno que tenha realizado um curso aplicado no grau 9 e depois decida prosseguir seus estudos universitários tem duas alternativas: (1) realizar um curso de transferência (marcado com um T no **Diagrama 9**), especialmente pensado para permitir que os estudantes alcancem as expectativas não cobertas pelo curso aplicado e necessárias para continuar no trajeto acadêmico⁷⁷; ou (2) escolher o curso de preparação “para a universidade e o *college*” no grau 11 (destacado em cinza no **Diagrama 8**), para depois escolher o curso acadêmico para o qual esses caminhos habilitam (Matemática para a Gestão de Dados).

Além do caso da matemática, onde existe um curso específico para aqueles estudantes que mudam da via aplicada para a acadêmica, é possível que os estudantes que queiram fazer essa transferência em outras disciplinas tenham de repetir algum curso (na versão acadêmica se anteriormente foram pela via aplicada), ou talvez tenham a oportunidade de complementar os conhecimentos necessários por meio de cursos *on line*.

77 O documento curricular do curso de transferência de matemática está disponível em <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/mathtrgcurr.pdf>

Diagrama 8

Esquema de correlação vigente nos cursos de Matemática⁷⁸



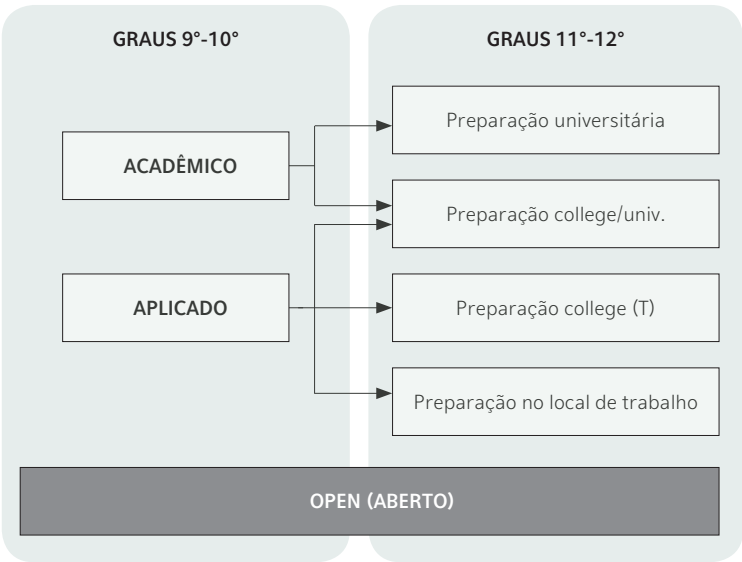
Nota: para simplificar a explicação, o diagrama exclui os cursos “localmente desenvolvidos”, um tipo de curso aplicado que habilita a continuidade do desempenho no local de trabalho.

⁷⁸ The Ontario Curriculum Grades 9 and 10. Mathematics, revised, 2007 y The Ontario Curriculum Grades 11 and 12. Mathematics, revised, 2007

Além das disciplinas mencionadas, existem outras (Artes, Tecnologia, Saúde e Educação Física, por exemplo) onde os cursos nos primeiros anos são “abertos”, com expectativas comuns para todos os estudantes independentemente de seu trajeto previsto de continuidade pós-secundária. Também existem cursos abertos nessas e em outras disciplinas para os graus 11 e 12 (**Diagrama 9**).

Diagrama 9

**Tipos de curso oferecidos em Ontário
nos diversos graus do nível secundário⁷⁹**



79 CIPPEC (2017)

2.6.6.2. OPÇÕES A PARTIR DO RECORTE TEMÁTICO DAS DISCIPLINAS

Várias disciplinas oferecem menus de cursos mais gerais nos primeiros graus e mais específicos nos últimos graus da educação secundária. Dessa forma, os alunos podem, por exemplo, cumprir seus requisitos de créditos em ciências sociais e humanidades fazendo cursos sobre questões tão variadas como gênero, família, moda e moradia, comida e nutrição, filosofia ou religiões do mundo. Escolhendo entre os diferentes cursos oferecidos sobre essas questões, os estudantes podem optar por um recorte temático ou questão a partir da qual queiram abordar o estudo de ciências sociais e humanidades.

Outro exemplo pode ser visto no menu de cursos de ciências naturais: enquanto nos dois primeiros anos só pode ser realizado o curso Ciência (com suas variações segundo o destino pós-secundário para o qual os estudantes estão se preparando), nos dois últimos anos (grau 11 e grau 12) os estudantes podem optar por cursos de Biologia, Química, Física, Ciências Ambientais ou Ciências da Terra.

Isso não acontece em todas as disciplinas. Em Inglês, por exemplo, existem poucas variações temáticas entre as quais os estudantes podem optar para cumprir os créditos obrigatórios: devem escolher Inglês em cada um dos graus, sem mais especificações temáticas. Não há possibilidade de escolha nesse sentido. No entanto, dentro da disciplina de Inglês, nos graus 11 e 12 são oferecidos alguns cursos adicionais que podem ser realizados como parte dos 12 créditos optativos que os estudantes devem obter para se graduar: Literatura Canadense, Meios de Comunicação, Habilidades de Apresentação e Oralidade, entre outros.

2.6.7. O CURRÍCULO NA ESCOLA

2.6.7.1. A CONFIGURAÇÃO DA OFERTA DE CURSOS

O currículo de Ontário prevê mais de 290 cursos de nível secundário, cerca de 10 vezes mais que a quantidade de cursos que os alunos devem realizar para se graduar.

Porém, é difícil imaginar que uma escola possa oferecer todos eles. Eis aí que surge a pergunta sobre a verdadeira medida da eletividade: quantos cursos definidos no currículo podem ser realmente escolhidos pelos alunos de uma determinada escola? Até que ponto a escola onde se estuda não limita as opções dos alunos dentro de um currículo tão vasto? A visita a escolas e as entrevistas com membros de distritos escolares, realizadas durante a pesquisa, permitiram conhecer como é determinado o menu de cursos que as escolas oferecem durante cada ano letivo.

A primeira questão a ser considerada é que a oferta de cursos é redefinida ano após ano em virtude das preferências dos alunos. No fim de cada ano letivo, os alunos devem preencher um formulário para indicar os cursos que escolherão no próximo ano ou semestre (no caso das escolas com calendário semestral), formulário esse que servirá de base para o planejamento dos cursos por parte da equipe de direção. Esse processo exige capacidade de planejamento adaptativo da oferta educacional, ante a necessidade de redefinição da oferta de cursos em cada ciclo letivo.

A oferta de cursos também depende da existência de uma demanda suficiente por parte dos alunos. A falta de demanda pode

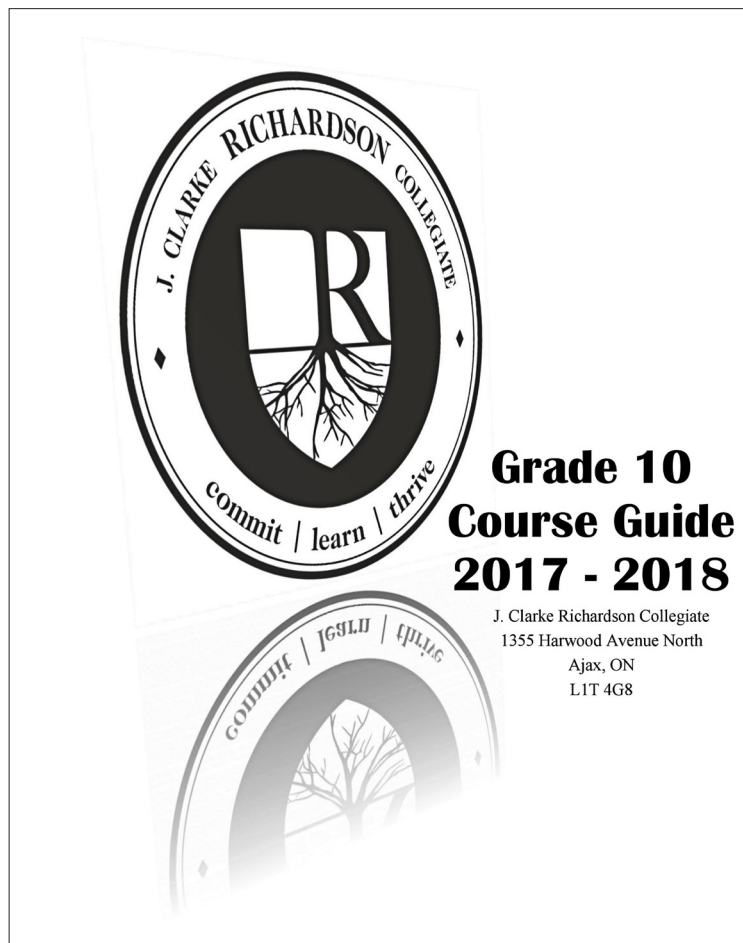
ser a causa do cancelamento de cursos, de acordo com critérios de uso eficiente dos recursos (a quantidade mínima de alunos requerida para manter um curso aberto varia de distrito a distrito). Cabe destacar que as escolas secundárias em Ontário contam com populações escolares relativamente grandes, entre 1.000 e 2.000 alunos, o que facilita a geração de demanda em torno de uma grande diversidade de cursos.

Além disso, para oferecer um curso, é necessário que a escola conte com um professor que possa ministrá-lo. Essa condição é parcialmente facilitada pelo fato de a formação docente para o nível secundário exigir a obtenção de dois *majors* ou especializações, que habilitam o docente a lecionar duas disciplinas diferentes. Dessa forma, o quadro de professores é mais versátil e fica mais fácil distribuí-lo entre diversos cursos para satisfazer a demanda dos estudantes.

Da mesma maneira, a modalidade de contratação docente em Ontário permite que cada professor permaneça durante toda a jornada escolar na mesma escola, dedicando 3 dos 4 módulos diários a tarefas vinculadas ao ensino e 1 módulo diário a atividades institucionais ou de desenvolvimento profissional docente.

Figura 2

Capa do guia de cursos disponíveis para o ano escolar 2017-2018 de uma escola de Ontário⁸⁰



80 Fotografia tirada pela equipe do CIPPEC durante uma visita a uma escola secundária de Ontário (2017). J. Clarke Richardson Collegiate, Durham District School Board, Ontario.

Considerando as escolhas dos alunos, as equipes de direção das escolas devem elaborar a oferta de cursos para cada ciclo letivo e, com isso, inscrever os alunos em cada um deles. Com tantos alunos, é um grande desafio garantir a todos grades horárias completas e sem sobreposições. Para ajudar os diretores nesse trabalho, Ontário provê as escolas com um *software* de planejamento da oferta educacional.

2.6.7.2. A ESCOLHA DE CURSOS POR PARTE DOS ALUNOS

Começando pelo grau 8, último ano do nível primário, os estudantes de Ontário devem escolher os cursos de nível secundário que realizarão no próximo ano⁸¹. Como foi visto anteriormente, a escolha dos cursos tem consequências no que se refere às opções de cursos que os estudantes poderão fazer no futuro, por isso é importante apoiá-los nessa escolha, bem como implementar mecanismos para reduzir o peso das desigualdades de origem na hora da escolha de cursos.

Para acompanhar o processo de escolha, e o processo de planejamento da trajetória escolar e pós-escolar em geral, Ontário redigiu o documento “Criando caminhos para o sucesso” (*Creating pathways for success*)⁸², que define as diretrizes do programa de

81 Para facilitar esse processo, a província de Ontário comprou a licença do programa Career Cruising, que permite que os alunos escolham os cursos por meio de uma plataforma *on line*. Mais informação em <https://www.careercruising.com/Public/Ontario.aspx>. No link a seguir é possível ver um exemplo de um passo a passo desenvolvido por uma escola para que os estudantes selecionem cursos por meio desse programa: <http://www.ddsb.ca/school/rsmclaughlin/Documents/Grade%2010%20Course%20Selection%20Instructions%202015.pdf>

82 Disponível em <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/cps/CreatingPathwaysSuccess.pdf>

orientação educacional e vocacional para a educação obrigatória e cujo objetivo é apoiar os estudantes no desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos e habilidades necessárias para tomar decisões a respeito de sua educação e carreira.

O programa está presente na educação primária e secundária, mas é nesta última que enfatiza especialmente as habilidades de planejamento e busca apoiar os alunos na escolha de cursos e programas necessários para completar com sucesso o nível secundário e avançar rumo ao âmbito da inserção pós-secundária escolhida.

O objetivo é que todos os estudantes saiam da escola com um plano claro em relação à sua inserção em âmbitos pós-secundários (estudo, trabalho, vida em comunidade) e com capacidade de implementá-lo e adaptá-lo ou revisá-lo de acordo com as mudanças que ocorram em sua vida e entorno.

O programa é organizado ao redor de quatro eixos principais, que se espera que os estudantes explorem ao longo de sua escolaridade: (1) autoconhecimento (quem sou eu? quais são meus interesses?); (2) exploração de oportunidades (quais são minhas oportunidades?); (3) tomada de decisões e estabelecimento de metas (quem eu quero ser?); e (4) superação de transições e conquista das metas propostas (qual é meu plano para chegar onde eu quero?).

Na vida escolar, esses eixos são materializados por meio do ensino do currículo⁸³, de atividades institucionais escolares e do trabalho na comunidade. Existem duas ferramentas-chave na sua implementação: o portfólio “Tudo sobre mim”, que os estudantes

83 Todos os documentos curriculares publicados a partir de 2013 contêm uma seção dedicada a especificar como abordar os conteúdos do programa de orientação vocacional desde o ensino da disciplina em questão (seção Considerations for Program Planning).

devem completar ao longo de sua escolaridade primária (a partir do nível pré-primário até o grau 6), documentando suas aprendizagens e seus exercícios de autoconhecimento; e o Plano Individualizado de Carreira, uma ferramenta *on line* que disponibiliza para os estudantes as instâncias de reflexão e planejamento associadas à elaboração de seu plano de carreira.

Cada distrito e cada escola decidem como articular esse programa na prática, mas existem algumas linhas comuns em toda a província. Por exemplo, em todas as escolas deve haver duas instâncias anuais de revisão dos Planos Individualizados de Carreira, sendo que uma delas deve estar integrada ao processo anual de escolha de cursos por parte dos estudantes.

Os estudantes do grau 10 têm de realizar obrigatoriamente o curso sobre orientação vocacional, com o qual podem acumular 0,5 crédito. Como parte desse curso, e contando com o suporte da plataforma *web* do Plano Individualizado de Carreira, devem escolher um âmbito de inserção pós-secundária, definir outras metas para conquistar depois de sair da escola (*hobbies*, voluntariado, entre outras), identificar os cursos e experiências que devem ter para conquistar essas metas e projetar estratégias para apoiar a implementação desse plano e superar os obstáculos que possam surgir.

Da mesma forma, e com o fim de alavancar os objetivos desse programa, cada escola secundária conta com uma equipe de *guidance counselling* (orientação educacional e vocacional), integrada por um profissional⁸⁴ para cada 385 estudantes. A função desses

84 Os profissionais orientadores (*guidance counsellors*, em inglês) devem ser docentes graduados e ter realizado um conjunto de cursos de desenvolvimento profissional: Guia e Orientação Vocacional Parte 1, Guia e Orientação Vocacional Parte 2 e Especialista em Guia e Orientação Vocacional.

profissionais é acompanhar os estudantes no processo de escolha de cursos e de planejamento de suas carreiras escolares e pós-escolares, bem como auxiliar a direção da escola na organização da oferta educacional para satisfazer as preferências dos estudantes.

Por fim, parte dos objetivos do programa é compartilhada por programas de aprendizagem experiencial e orientados para o trabalho. Esses programas buscam oferecer aos alunos oportunidades de aplicar as habilidades aprendidas, bem como de explorar possíveis opções de inserção pós-secundária. Esses programas são os de Educação Cooperativa (*Co-Operative Education*), Crédito Dual (*Dual Credit*), Especialização em Habilidades Superiores (*Specialist High Skills Major*) e Estágios Juvenis (*Ontario Youth Apprenticeship Program*), os quais serão discutidos mais adiante.

2.6.7.3. FLEXIBILIDADE CURRICULAR E DESIGUALDADE

Em 1999, Ontário eliminou o agrupamento de estudantes por orientação pós-secundária (*streaming*) por meio da introdução do novo Currículo de Educação Secundária, vigente até hoje. Essa medida foi adotada em resposta a uma série de estudos publicados nas décadas de 1970 e 1980 sobre o *streaming*, prática que julgaram discriminatória por agrupar os estudantes pobres e imigrantes nos cursos de orientação de menor prestígio, enquanto os estudantes brancos de classe média ficavam agrupados nos cursos de orientação de maior prestígio. Passou-se de um sistema que alocava os alunos em um trajeto particular para um esquema – descrito neste relatório – que permite que os alunos escolham o tipo de curso (aplicado ou acadêmico, nos primeiros anos) que desejam realizar para cada uma das disciplinas obrigatórias e optativas.

No entanto, persiste a dúvida se essas alterações conseguiram efetivamente reverter os padrões de desigualdade que tentaram enfrentar. Ainda que os estudantes possam escolher entre cursos aplicados, acadêmicos e abertos nas diferentes disciplinas, os dados demonstram que os 62% que escolhem o curso aplicado de matemática no grau 9 também escolhem três ou mais cursos aplicados simultaneamente.

Um estudo da organização *People for Education* (2013) constatou que a tendência pela escolha de cursos aplicados está fortemente relacionada às características do entorno familiar dos estudantes. Os estudantes de 10% das escolas com maior porcentagem de alunos que escolheram a versão aplicada do curso de matemática no grau 9 apresentam consideráveis diferenças daqueles dos 10% de escolas com menor porcentagem de estudantes na versão aplicada do curso de Matemática. Os primeiros têm uma probabilidade 2,5 vezes maior de que seus pais e mães não tenham concluído o ensino secundário; cerca de 2/3 menos probabilidade de que seus pais e mães tenham cursado estudos universitários; e sua renda média familiar é perto da metade da do outro grupo. Da mesma forma, eles têm 3,7 vezes mais probabilidade de pertencer a povos indígenas e aproximadamente o dobro de probabilidade de que sua língua nativa não seja o inglês.

O estudo mostra que a versão aplicada e a versão acadêmica dos cursos são diferentes quanto às conquistas de seus estudantes. Em 2012, o padrão provincial de desempenho na avaliação de matemática realizada pelos alunos no grau 9 foi alcançado por apenas 44% dos estudantes que realizaram o curso aplicado de Matemática, enquanto foi superado por 84% daqueles que realizaram a versão acadêmica. Na avaliação de leitura e escrita, aplicada pela EQAO em todos os alunos de grau 10 da província, 53% dos alu-

nos que realizaram o curso aplicado de inglês foram aprovados, taxa que se elevou a 93% entre os alunos que seguiram o curso acadêmico de inglês. Os estudantes que optam por cursos aplicados no grau 9 têm menor probabilidade de completar o nível secundário em quatro ou cinco anos e de continuar estudando depois disso.

Em princípio, não é possível atribuir esses resultados unicamente à escolha de cursos aplicados, pois os fatores que motivam a escolha dos cursos poderiam estar associados a fatores mais presentes em estudantes de contextos menos privilegiados e, dessa maneira, ser um reflexo das desigualdades de origem. Entre eles, encontramos o desempenho anterior, as expectativas dos pais e dos companheiros, a atitude perante a escola, o tipo de curso oferecido na escola em particular e as necessidades de uma educação especial (Tilleczek, 2007).

Os dados levantados e sua possível associação com fatores que se somam às desigualdades socioeconômicas levam a questionar se a flexibilização curricular entre cursos aplicados e acadêmicos desde tão cedo na trajetória escolar (o primeiro ano do nível secundário) não está contribuindo com a reprodução das desigualdades de origem. Essa questão evidencia que, certamente, os projetos curriculares dialogam com a justiça social e devem ter presentes os padrões de desigualdade por trás das escolhas consideradas “livres” na hora de estabelecer as regras para percorrer os currículos flexíveis.

2.6.8. PROGRAMAS ADICIONAIS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E VINCULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

Nesta seção, serão descritos alguns programas implementados em Ontário com o objetivo de oferecer oportunidades de aprendizagem experiencial para os estudantes e de favorecer a articulação entre a escolaridade secundária e os diferentes âmbitos de inserção pós-secundária.

Como será visto na análise de cada um deles, trata-se de programas que aproveitam a estrutura modular do currículo e apresentam possibilidades de obtenção de créditos em espaços ou instituições fora da escola, favorecendo as transições pós-secundárias.

a) Educação Cooperativa

Este programa permite que estudantes obtenham créditos de nível secundário por meio de atividades práticas em ambientes reais de trabalho, desde que tais atividades atendam às expectativas definidas no currículo dos cursos cuja aprovação está sendo substituída. Os estudantes podem obter no máximo 2 créditos obrigatórios por meio desses programas, e não existe limite para a quantidade de créditos optativos. São atividades práticas não remuneradas.

A gestão desses programas em cada escola fica por conta de um professor especialmente designado para o programa, encarregado de estabelecer relações com as organizações locais que empregarão

os alunos, de gerenciar os estágios e de monitorar o desempenho dos alunos, tarefa que comparte com um membro da organização empregadora. Também são projetadas atividades para fortalecer e sistematizar a aprendizagem dos alunos nessas instâncias, como a realização de feiras para pais ou a elaboração de portfólios sobre habilidades de empregabilidade, pensados como instrumentos que favorecerão a futura inserção no mercado de trabalho.

O programa de Educação Cooperativa permite que os estudantes apliquem o que aprenderam em sala de aula, explorem o dia a dia de possíveis áreas de atuação, desenvolvam habilidades essenciais para o desempenho no ambiente de trabalho e obtenham uma valiosa experiência profissional que possa favorecer a admissão em programas educacionais pós-secundários ou no âmbito do trabalho.

Uma entrevista com uma professora de educação cooperativa permitiu compreender a relevância do papel do empregador na formação dos estudantes. Como exemplo, cabe mencionar que esta docente estava encarregada de 35 estudantes estagiários simultaneamente e que os visitava em seus locais de trabalho uma vez a cada quatro semanas. Desses estudantes, alguns dedicavam 2,5 horas da manhã ou da tarde a seu estágio, e outros realizavam estágios em período integral, conseguindo assim o dobro de créditos.

b) Especialista em Habilidades de Alta Competência (*Specialist High Skills Major*)

Este programa permite que os estudantes concentrem sua aprendizagem em um setor econômico em particular, ao mesmo tempo em que cumprem os requisitos para graduarem-se no nível secun-

dário⁸⁵. Isso é oferecido pelas escolas em virtude da demanda dos alunos, infraestrutura e recursos disponíveis. Existem vários tipos de orientação de acordo com o setor econômico de concentração da formação, tais como Artes e Cultura, Negócios, Construção, Turismo e Hotelaria, Manufatura, Esporte, Meio Ambiente, Saúde e Bem-Estar, Tecnologias da Informação e da Comunicação, entre outros.

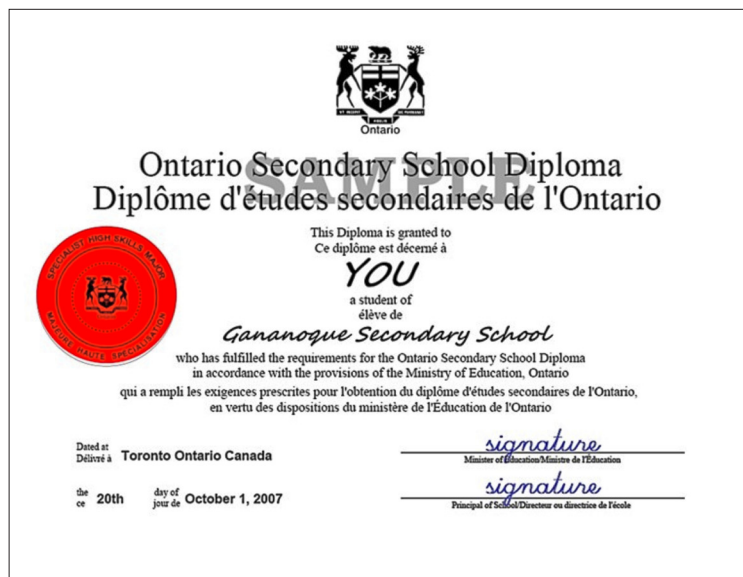
No plano curricular, representa um requisito entre os 8 e 10 cursos que os estudantes devem completar nos últimos dois anos do nível secundário, selecionados entre os cursos estabelecidos no currículo de Ontário. Adicionalmente, é exigido que os estudantes completem alguns créditos por meio de estágios de Educação Cooperativa (curso a, descrito acima) em organizações do respectivo setor.

Ao se graduarem, os estudantes obtêm um selo vermelho em seu diploma que certifica a especialidade em que se formaram.

85 Mais informações no site (em inglês): <http://www.edu.gov.on.ca/morestudent-success/SHSM.html>

Figura 3

Exemplo de diploma de nível secundário em Ontário com o selo vermelho, que certifica o título de *Specialist High Skills Major*⁸⁶



c) Crédito Dual

Programa que permite que os estudantes façam cursos em *colleges* durante o ensino secundário que contabilizam como créditos para seu diploma de nível secundário ao mesmo tempo em que servem para acumular créditos para uma futura carreira no *college*, ficando isentos do pagamento de taxas nestas instituições. É permitido

86 Waterloo Region District School Board, Ministerio de Educación de Ontario. Disponível em: <<https://kci.wrdsb.ca/2016/10/25/advantage-yourself-advantage-your-future-shsm/>>

que os estudantes acumulem até quatro créditos optativos por meio de cursos desse programa ministrados em *colleges*. Mas, se os cursos forem ministrados por equipes interinstitucionais de professores de escolas secundárias e *colleges*, podem acumular um número ilimitado de créditos duais.

Este programa facilita a transição dos estudantes entre o espaço escolar e a instituição pós-secundária do *college* e é uma alternativa interessante para promover a graduação dos alunos mais adultos, que podem não sentir-se à vontade para assistir às aulas com companheiros muito mais jovens.

d) Estágios Juvenis de Ontário (*Ontario Youth Apprenticeship*)

Trata-se de um programa que permite que estudantes de grau 11 e 12 explorem o mundo do trabalho desde cedo por meio de estágio. Com isso, podem acumular antecipadamente créditos que depois servirão para completar os programas de estágio anteriormente descritos. Para facilitar esse processo, os estudantes contam com o apoio do professor de Educação Cooperativa (como já descrito) e com um serviço de transporte gratuito desde o *college* onde cursam os créditos para o estágio. Também ficam isentos do pagamento de taxas no *college*.

Esses programas conseguem flexibilizar a oferta curricular e permitem uma maior aproximação a espaços reais de inserção pós-secundária, facilitando a retenção e a graduação dos alunos. São parte de uma estratégia provincial denominada *Student Success* (sucesso estudantil), que teve origem num levantamento dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes para se

graduar e atravessar com sucesso a transição para âmbitos de inserção pós-secundária.

É importante enfatizar que um componente fundamental desses programas é a dotação de pessoal especializado, que os acompanha e lidera sua implementação. Cada escola secundária conta com uma Equipe de Sucesso Estudantil, docentes especializados na orientação e apoio para estudantes com dificuldades e na realização do acompanhamento de sua experiência com relação aos programas anteriormente descritos.

Ao mesmo tempo, é realizado um esforço extra para garantir o acesso de todos os estudantes a esse tipo de programa. Por exemplo, os serviços de transporte escolar gratuito são adaptados para que os estudantes consigam chegar às respectivas instituições ou organizações.

2.7.

**REFLEXÕES FINAIS: O QUE
PODEMOS APRENDER DO
CURRÍCULO DE ONTÁRIO**

O caso de Ontário constitui uma fonte de inspiração internacional em matéria educacional. Seus excelentes resultados no que se refere à qualidade e equidade motivaram estudos aprofundados das estratégias projetadas para alcançá-los e inspiraram educadores do mundo todo.

Este estudo demonstrou que Ontário também constitui um caso inspirador no que se refere ao currículo de nível secundário, questão pouco estudada pela literatura internacional. O presente relatório tem a intenção de avançar nessa direção, apresentando uma análise descritiva do currículo da educação secundária na província canadense, enfatizando a forma como foi posto em prática no meio escolar e os desafios de sua implementação.

O currículo de Ontário é apresentado como um caso paradigmático do sistema de créditos e modelo de flexibilização curricular com maior grau de eletividade por parte dos alunos. Sua análise detalhada permitiu compreender esse modelo de flexibilização em maior profundidade e entender que em todo currículo flexível existem regras que limitam a eletividade com o objetivo de: (1) cuidar da aquisição de conteúdos fundamentais por parte dos estudantes; bem como (2) garantir a sequencialização dos conhecimentos seguindo uma ordem lógica.

Para assegurar a aquisição de conteúdos fundamentais (item 1), Ontário definiu as disciplinas nas quais deviam ser completados 18 dos 30 créditos necessários para a graduação, com o fim de garantir que todos os estudantes sejam expostos ao ensino de matérias fundamentais, como matemática, línguas e ciências sociais, entre outras. Para garantir a correta sequencialização do ensino e a aprendizagem (item 2), os mais de 290 cursos estão associados a um grau em particular (ainda que os alunos possam escolher

aumentar a duração de sua trajetória escolar e completar os graus em mais de um ano letivo), e a ordem em que são cursados obedece a regras de correlação entre os cursos das mesmas disciplinas. Isso faz com que a eletividade em Ontário seja muito mais complexa que a escolha por afinidade ou interesse de 30 cursos entre os 293 oferecidos. Dessa forma, o caso de Ontário ensina que a flexibilização curricular somente pode ser totalmente compreendida dentro do contexto de sua relação com outras regras complementares.

O estudo também permitiu compreender que a **flexibilidade curricular é manifestada simultaneamente em relação a várias dimensões**. As trajetórias dos estudantes podem variar quanto aos seguintes aspectos.

1. Conteúdo que se aprende: os estudantes podem escolher 12 dos 30 cursos com quase total liberdade (desde que sejam respeitadas as regras de correlação); e, no caso dos 18 cursos restantes, vários deles permitem escolher o recorte temático que permeará as disciplinas obrigatórias.

2. Ênfase no que se aprende: os estudantes podem escolher entre a versão aplicada ou a acadêmica de um mesmo curso (e, nos graus superiores, podem ser incluídas subvariações dessas versões, associadas a diferentes âmbitos de inserção pós-secundária). Conforme os estudantes avançam na trajetória escolar, a dificuldade de passar da versão aplicada dos cursos para a versão acadêmica – e vice-versa – aumenta devido às regras de correlação vigentes.

3. Âmbito de aprendizagem: os programas adicionais de aprendizagem experiencial e articulação com âmbitos de inserção

pós-secundária permitem que os estudantes obtenham créditos cursando algumas matérias nos *colleges* ou em locais de trabalho. Alguns cursos também são oferecidos *on line*.

4. *Tempo* investido: o nível secundário pode ser cursado em quatro anos ou mais, e as regras de promoção não exigem voltar a repetir tudo que foi feito em um ano ou semestre caso o aluno não seja aprovado em algum curso.

Além disso, o estudo deste caso joga luz sobre uma questão especialmente interessante na hora de refletir sobre a flexibilidade curricular no contexto de países em desenvolvimento: sua interação com padrões preexistentes de desigualdade social. Os estudos da organização *People for Education* (2013) registram a ideia de que a existência de opções acadêmicas e aplicadas dos cursos nos primeiros anos do nível secundário e as consequências futuras dessas primeiras escolhas (que restringem as versões dos cursos que podem ser realizados nos anos posteriores e, conseqüentemente, limitam as opções em matéria de âmbitos de inserção pós-secundária) poderia estar estimulando a reprodução das desigualdades de origem entre os estudantes. A escolha de cursos aplicados é mais comum entre estudantes menos privilegiados, que, posteriormente, acabam vendo suas opções restringidas à realização de outros cursos aplicados e ao ingresso em âmbitos pós-secundários de menor prestígio (como o mercado de trabalho, em lugar de poder continuar seus estudos em instituições universitárias ou terciárias).

Por isso, cabe pensar se essa flexibilização curricular feita tão cedo não se opõe ao objetivo de garantir conhecimentos mínimos comuns que capacitem os alunos a realizar escolhas futuras em igualdade de oportunidades com seus colegas. A arquitetura

curricular dialoga com a justiça social, aspecto que não pode ser descuidado, especialmente em países com estruturas sociais fortemente desiguais.

Ao mesmo tempo, essa questão aumenta ainda mais a relevância da existência de dispositivos de orientação estudantil e sócio-ocupacional que possam dar aos estudantes as ferramentas necessárias para realizar escolhas sábias com plena consciência de seus interesses, pontos fortes e possibilidades futuras que cada escolha abre e fecha. A falta desses dispositivos levaria a desigualdades ainda maiores, e a escolha de cursos estaria determinada pela capacidade do entorno familiar de guiar os filhos nesse processo, capacidade fortemente determinada pelo capital educacional e cultural de cada família.

Isso nos leva a um segundo grupo de aprendizagem que o caso de Ontário deixa para a reflexão sobre o currículo de nível secundário: um sistema com esse grau de flexibilidade curricular é complexo de administrar e precisa de certas condições de possibilidade e efetividade que não devem ser subestimadas. Primeiramente, falamos do já mencionado dispositivo de acompanhamento e orientação, componente essencial de toda política educacional que busque flexibilizar os percursos curriculares dos jovens na educação secundária. Ontário demonstra como é fundamental que esses dispositivos superem os limites do formal e o âmbito do prescritivo e que operem efetivamente no dia a dia escolar: para isso, a dotação de pessoal especializado parece ser uma condição essencial. Cabe recordar que cada escola secundária dessa província conta com um *guidance counsellor* para cada 385 alunos. Esse profissional é especialmente capacitado para desempenhar seu papel por meio de cursos centralizados, elaborados pelo Ministério da Educação de Ontário e de acordo com

as diretrizes de política educacional definidas para a orientação sócio-ocupacional dos alunos. Esses docentes não desempenham funções junto aos alunos porque dedicam todo seu tempo, exclusivamente, a acompanhar as trajetórias dos estudantes.

Outras condições que o estudo destacou e que possibilitam que a educação secundária seja como é em Ontário são o tamanho das escolas (escolas grandes facilitam o planejamento adaptativo da oferta), a organização da formação docente (os docentes de nível secundário são especializados em duas áreas disciplinares, o que facilita sua realocação em diferentes cursos de acordo com a demanda dos alunos), a existência de *software* de planejamento adaptativo da oferta, entre outras.

Para terminar, cabe uma reflexão final associada à qualidade do processo de desenvolvimento e revisão curricular na província canadense. Embora não tenha sido o foco deste trabalho, a existência de processos institucionalizados para a redação e revisão dos documentos curriculares poderia operar como um dos fatores de sucesso do sistema educacional de Ontário. A exigência de basear esses processos em evidência e a preocupação de envolver todo tipo de ator neles (especialistas, docentes, estudantes, famílias, sindicatos, entre outros) permitem supor que a boa prática curricular de Ontário supera a questão da flexibilização. Os documentos curriculares assim o demonstram: todos contêm reflexões substantivas sobre o papel de cada disciplina no desenvolvimento das habilidades para o século XXI, bem como orientações específicas para que todas as linhas de política educacional (em questões tão diversas quanto bem-estar estudantil, educação ambiental, alfabetização financeira e convivência escolar, entre outras) tenham seu reflexo no ensino e aprendizagem de cada disciplina.

Ontário parece entender muito bem o potencial regulador do currículo sobre as práticas pedagógicas e os trajetos estudantis. Compreender a complexidade de seu projeto e implementação certamente será muito útil para alimentar os esforços realizados em todo o mundo para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem da juventude.

2.8.

REFERÊNCIAS

Bernstein. *Class, Codes and Control. Vol. 1: Towards a Theory of Educational Transmissions*. Londra: Routledge & Kegan Paul, 1974.

Cardini, A., Sanchez, B., Morrone, A. *Transitar la educación secundaria en el mundo: análisis comparado de las propuestas curriculares de 11 sistemas educativos*. Buenos Aires: CIPPEC, 2018.

Governo de Ontário. *Achieving Excellence. A Renewed Vision for Education in Ontario*. Ontário, 2014.

Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company, PREAL, 2012.

People for Education. *The trouble with course choices in Ontario high schools*. Toronto, 2013.

Tilleczek, K. *Fresh Starts/False Starts: a review of literature on the transition from elementary to secondary school*. Toronto: edição de autor, 2007.

2.9.

ANEXO

DISCIPLINA	GRAUS	ANO	LINK
Artes	9-10	2010	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/arts910curr2010.pdf
	11-12	2010	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/arts1112curr2010.pdf
Ciências	9-10	2008	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/science910_2008.pdf
	11-12	2008	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/2009science11_12.pdf
Educação Tecnológica	9-10	2009	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/teched910curr09.pdf
	11-12	2009	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/2009teched1112curr.pdf
Estudos Canadenses e Globais	9-10	2013	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr2013.pdf
	11-12	2015	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/2015cws11and12.pdf
Estudos da Computação	10-12	2008	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/computer10to12_2008.pdf
Estudos Interdisciplinares	11-12	2002	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/interdisciplinary1112curr.pdf
Estudos Nativos	9-10	1999	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/nativestudies910curr.pdf
	11-12	2000	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/nativestudies1112curr.pdf

Francês como Segunda Língua e Programa de Imersão na Língua Francesa	9-12	2014	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl912curr2014.pdf
Humanidades e Ciências Sociais	9-12	2013	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ssciences9to122013.pdf
Inglês	9-10	2007	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english910currb.pdf
	10-12	2007	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english1112currb.pdf
Inglês como Segunda Língua	9-12	2007	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/esl912currb.pdf
Inglês: Ontario Secondary School Literacy Course	12	2003	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english12curr.pdf
Línguas Clássicas e Internacionais	9-12	2016	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/classiclang912curr.pdf
Línguas Nativas	9-10	1999	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/nativelang910curr.pdf
	11-12	2000	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/nativelang1112curr.pdf
Matemática	9-10	2005	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/math910curr.pdf
	11-12	2007	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/math1112currb.pdf
Matemática: curso ponte aplicado-acadêmico	9	2006	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/mathtr9curr.pdf

Negócios	9-10	2006	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/business910currb.pdf
	11-12	2006	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/business1112currb.pdf
Orientação e Educação Vocacional	9-10	2006	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/guidance910currb.pdf
	11-12	2006	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/guidance1112currb.pdf
Saúde e Educação Física	9-12	2015	http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/health9to12.pdf

EQUIPE ITAÚ BBA EDUCAÇÃO

Fernão Bracher

Ana Inoue

Beatriz Ferraz

Carla Chiamareli

Diogo Jamra Tsukumo

Márcia Leal

CRÉDITOS EDITORIAIS

© 2018 Metavídeo SP Produção e Comunicação Ltda.
(Metalivros)

Todos os direitos adquiridos

Projeto e Supervisão Editorial

Ana Inoue

Coordenação Geral

Marcia Leal

Maria Tereza Kersul

Coordenação Editorial e Gráfica

Ronaldo Graça Couto

Gerência Editorial e Gráfica

Bianka Tomie Ortega

Direção de Arte

Dora Levy

Diagramação

João Carlos Heleno

Revisão de Texto

Across The Universe Communications

Secretaria Administrativa

Roberta Vieira

Distribuição e Vendas

WMF Martins Fontes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cardini, Alejandra

Modelos curriculares para o ensino médio :
desafios e respostas em onze sistemas educacionais/
Alejandra Cardini, Belén Sanchez. -- São Paulo :
Metalivros, 2018.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8220-023-0

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Políticas
curriculares 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação 6. Sistemas de ensino I.
Sanchez, Belén. II. Título.

18-20019

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|----------------------------------|-----|
| 1. Sistemas de ensino : Educação | 370 |
| 2. Sistemas educacionais | 370 |

Iolanda Rodrigues Biode - Bibliotecária - CRB-8/10014

Esta obra foi composta com as fontes Archer, Eau Douce e Rotis Sans Serif Std,
impressa na Ogra Oficina Gráfica em papel Offset 90 g/m², em setembro de 2018

Uma publicação

METALIVROS

Rua Prof. Laerte Ramos de
Carvalho, 147, entrada 133
01325-030 Bela Vista/SP
11 3672.0355
www.metalivros.com.br