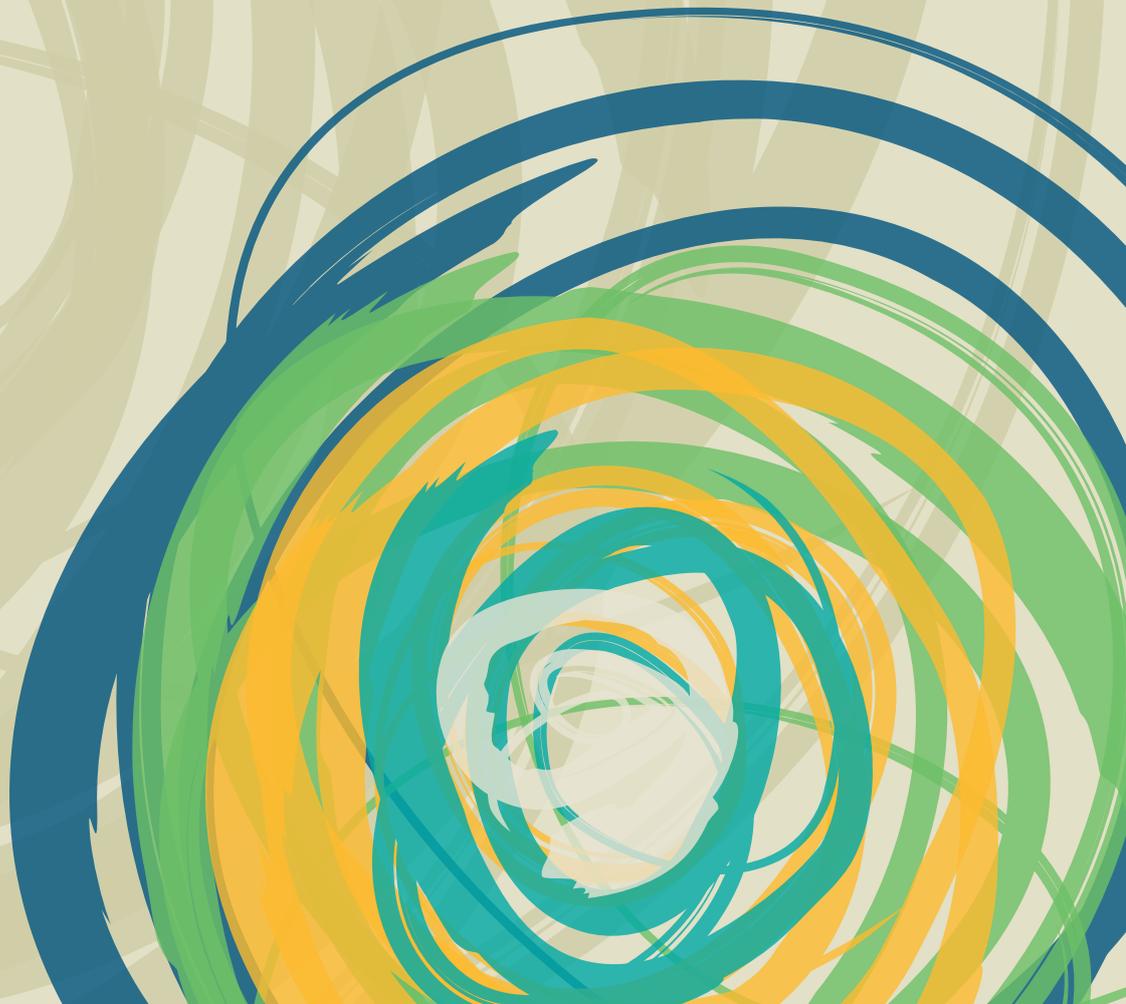


Como aumentar a audiência no Ensino Médio?

Coletânea de artigos produzidos para o seminário
realizado em 25 e 26 de novembro de 2010 – São Paulo





Caros(as) amigos(as),

Há dois anos, quando realizamos o seminário **A crise de audiência no Ensino Médio**, nos perguntamos se havia realmente essa crise, uma vez que a cobertura do Ensino Médio vinha crescendo e os índices oficiais de evasão não pareciam tão preocupantes. De fato, conseguimos atestar que há uma enorme sangria em termos de abandono e evasão, afetando a educação média. E temos a certeza de que a crise existe e com graves consequências, principalmente quando levamos em conta as novas demandas do país, que já é a oitava economia do mundo e exige novas gerações com um mínimo de 11 anos de escolaridade. Estamos diante, portanto, de uma espécie de bomba-relógio prestes a explodir e a comprometer nosso futuro.

Superada a etapa de diagnóstico, voltamos a nos questionar, desta vez sobre como aumentar a audiência no Ensino Médio e desarmar a perigosa bomba-relógio. Partimos, então, para as proposições, objetivo que estimulou a realização do novo seminário chamado **Como aumentar a audiência no Ensino Médio?**

Nessa ocasião, convidamos especialistas do Brasil e do exterior e fomentamos um rico debate voltado para a identificação de práticas eficazes que contribuam para o ingresso e a permanência do jovem no ciclo médio.

O resultado do conjunto de artigos destes especialistas nos permitiu conhecer um leque de possibilidades e alternativas, que reunimos nesta importante publicação.

O **Instituto Unibanco** acredita que a produção de conhecimento e a crença na juventude brasileira e na escola pública são caminhos para a promoção de uma educação de qualidade.

Wanda Engel

Superintendente Executiva do Instituto Unibanco

Sumário

A questão da diversidade do Ensino Médio.....	7
Simon Schwartzman	
Como manter e motivar os alunos do Ensino Médio: um desafio para os países europeus.....	19
Françoise Caillods	
Ensino Médio: aprendendo com os EUA.....	43
John Bishop, Claudio de Moura Castro	
Flexibilidade e atratividade como instrumentos para reduzir a evasão e o abandono no Ensino Médio.....	67
Ricardo Barros, Samuel Franco, Rosane Mendonça, Alessandra Ninis, Andrezza Rosalém	





1

A questão da diversidade do Ensino Médio

Simon Schwartzman

Sociólogo, pesquisador do Instituto de Estudos do Trabalho
e Sociedade e membro da Academia Brasileira de Ciências

O Ensino Médio brasileiro tem duas grandes anomalias. A primeira é a presunção de que todas as pessoas deveriam completá-lo seguindo em grande parte o mesmo programa de formação; a outra anomalia é que seu currículo é extremamente carregado, com cerca de 14 disciplinas ou matérias obrigatórias. A consequência é que um grande número de pessoas não consegue completá-lo, e, dos que o completam, uma grande maioria não atinge os conhecimentos mínimos considerados indispensáveis para este nível de formação.

1. A diversificação tradicional do Ensino Médio na Europa

A primeira anomalia se torna evidente quando comparamos as ambições do Ensino Médio brasileiro com o que ocorre na grande maioria dos países. Nos países da Europa Ocidental, como França ou Alemanha, tradicionalmente, existia uma clara divisão entre os jovens que entram no Ensino Médio convencional, entendido como preparatório para as universidades, e o ensino técnico e profissional, seguido pelos que se preparam para o ingresso mais imediato no mercado de trabalho. Existem muitas virtudes e também problemas com esta divisão, que hoje é objeto de revisão. O principal problema é que ela decide o destino dos jovens muito cedo – aos 11 ou 12 anos de idade, tipicamente. Essa decisão é feita, como no caso da França e da Alemanha, pelo desempenho escolar dos estudantes até este momento, o que tem uma relação clara, embora não exclusiva, com as condições de classe social das famílias dos estudantes – filhos de operários tipicamente ficam nas escolas técnicas, enquanto filhos de famílias educadas e de classe média ou alta vão para os cursos médios de tipo mais acadêmico, que preparam para as universidades. A principal virtude, em países com fortes tradições profissionais, é que o ensino técnico costuma ser de boa qualidade e dá ao jovem uma capacitação e perspectiva de trabalho profissional, cuja remuneração pode ser bastante razoável, não muito distinta da dos que completam os cursos universitários convencionais. Muitos países latino-americanos, como o México e o Chile, também têm o Ensino Médio diferenciado, mas, na falta de uma tradição de formação profissional bem estabelecida, o segmento supostamente técnico ou profissional do Ensino Médio acaba se transformando em uma educação de segunda classe para jovens menos favorecidos, que dessa forma são excluídos, muito cedo, da possibilidade e das eventuais vantagens de poder seguir um curso superior.

2. Início e fim da diversificação do Ensino Médio no Brasil

O Brasil também, na década de 30, criou um sistema de Ensino Médio diferenciado, com cursos de formação industrial, comercial, agrícola e normal (para a formação de professoras para o ensino primário) ao lado dos cursos de Ensino Médio propriamente ditos, que se dividiram, em algum momento, em dois grandes ramos, o de educação clássica e o de educação científica. No entanto, na prática, poucas das escolas técnicas criadas pelo governo federal prosperaram, ficando o ensino profissional por conta do setor industrial (através do SENAI), sem dar a qualificação necessária para a continuação dos estudos em nível superior. O único ensino de nível médio profissional que se desenvolveu um pouco mais foi o das “escolas de comércio”, geralmente privadas, que davam também formação em contabilidade em nível secundário. Para entrar no Ensino Médio convencional, seja em escolas privadas, geralmente religiosas, seja em escolas públicas, como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro ou o Ginásio Mineiro em Belo Horizonte, era necessário passar por um “exame de admissão” ao fim dos quatro primeiros anos de estudo – o antigo primário. Tal como na Europa, portanto, o sistema diferenciava as pessoas muito cedo e, além disso, era muito restrito, porque muitas pessoas sequer completavam os quatro anos iniciais da educação primária.

Ao longo dos anos, o Brasil expandiu o acesso à educação e unificou o antigo curso primário com o antigo ginásio, estabelecendo o Ensino Fundamental de 8 anos, ao qual recentemente foi acrescentado um ano, chegando então ao atual ciclo de 9 anos, dos 6 aos 15 anos de idade. Na prática, a divisão entre os antigos cursos primário e ginasial continua existindo, com professoras de classe para os primeiros quatro (agora cinco) anos e professores especializados por disciplina para os últimos quatro anos. Em grande parte do país, no setor público, as prefeituras se encarregam dos primeiros quatro ou cinco anos, ficando os demais, assim como os três anos do Ensino Médio, por conta dos governos estaduais. As antigas escolas de comércio desapareceram, a formação de professores para o Ensino Fundamental passou para as universidades e, no segundo grau, a divisão tradicional entre cursos clássico e científico também deixou de existir. O resultado desse processo foi que, do ponto de vista formal, a pouca diferenciação e as possibilidades de opção que antes havia na educação básica brasileira praticamente desapareceram, ao mesmo tempo em que o acesso à educação se ampliou. Hoje temos, no papel, um sistema muito mais igualitário do que antes – mas sabemos que na prática as coisas são muito diferentes: na ausência de alternativas, muitos jovens jamais completam o Ensino Médio, e muitos dos que o completam não adquirem as competências que deveriam. O Censo Escolar de 2009 registra, para todo o Brasil, 9,8 milhões de estudantes no Ensino Médio e 857 mil em educação profissional. Desses, 305 mil estariam cursando o ensino profissional de forma concomitante ao Ensino Médio convencional, 553 mil em cursos subsequentes e 175 mil em cursos integrados ao Ensino Médio. Além desses, havia 1,6 milhão em cursos presenciais de educação de jovens e adultos (EJA) de nível médio. Desses, 19 mil estariam em cursos de EJA integrados à educação profissional. Em todo o Brasil, dos 198 mil estabelecimentos de educação básica existentes, somente 3,5 mil proporcionavam educação profissional, 2,3 mil dos quais em instituições privadas.

3. O currículo do Ensino Médio na LDB

O currículo do Ensino Médio é definido em grandes linhas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e por uma série de pareceres do Conselho Nacional de Educação e outras decisões do Ministério da Educação e suas agências. Existe uma grande ambiguidade na LDB, que repercute em todo o conjunto. Por um lado, há uma aparência de flexibilidade, abrindo espaço para variações regionais e conforme as características dos estudantes, e reconhecimento da importância da educação profissional. Por outro, existem determinações muito detalhadas sobre o que deve ser ensinado, o que acaba impedindo que a flexibilidade seja de fato exercida.

De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, estabelece no artigo 26 que “os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” Os parágrafos seguintes definem os conteúdos obrigatórios da educação básica, que incluem “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”(§ 1), o ensino da arte (§ 2), a educação física (§ 3), o ensino da história do Brasil e de suas diversas etnias (§ 4) e língua estrangeira a partir da 5ª série (§ 5). Além disso, o artigo 27 lista uma série de outros conteúdos, associados aos valores de cidadania e orientação para o trabalho, enquanto o artigo 28 trata da especificidade do ensino nas áreas rurais. O artigo 32 detalha mais as competências a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, incluindo a “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”, e o artigo 36 detalha alguns dos conteúdos requeridos no Ensino Médio, incluindo, no § 1, “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Finalmente, o § 2 deste artigo estabelece que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, seja no próprio estabelecimento de ensino, seja em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Este sumário da LDB basta para mostrar que se trata de uma lei que, apesar de abrir espaço, aparentemente, para diferenciações regionais ou para diferentes públicos, assim como para o ensino profissional, acaba criando um grande volume de exigências comuns em todos os níveis, que têm sido interpretadas, geralmente, de forma extremamente rígida, criando um grande número de disciplinas obrigatórias. Um exemplo, entre outros disponíveis na internet, é o da matriz curricular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense de Campos, Rio de Janeiro¹, que inclui a língua portuguesa e literatura (440 horas semanais), inglês (240 horas), espanhol (80 horas), artes (80 horas), informática (80 horas), educação física (240 horas), história (280 horas), geografia (240 horas), sociologia (120 horas), filosofia (120

1. Endereço eletrônico: <<http://portal.iff.edu.br/>>.

horas), matemática (440 horas), física (440 horas), química (360 horas), biologia e programas de saúde (320 horas) e mais 100 horas de projetos de natureza "inter e transdisciplinar", totalizando 3.580 horas ao longo de três anos. Como se trata de um instituto tecnológico, ele também oferece cursos técnicos conforme quatro "eixos" (ambiente, saúde e segurança; controle e processos industriais; informação e comunicação; e infraestrutura). Esses cursos, no entanto, precisam ser feitos seja de forma integrada ao Ensino Médio na mesma instituição, seja de forma concomitante com cursos de Ensino Médio em outra instituição, ou de forma subsequente ao Ensino Médio já concluído. Não existe mais a alternativa de fazer somente o curso técnico.

4. A deriva acadêmica dos centros de formação profissional

O Relatório de Autoavaliação Institucional de 2009 desse Instituto permite ver como uma antiga escola profissional foi se transformando ao longo do tempo em uma ambiciosa universidade, em um processo que podemos denominar de "deriva acadêmica", que se conhece em inglês como *academic drift* – a busca de ambições acadêmicas cada vez mais altas, em detrimento de atividades pedagógicas e de formação consideradas menos nobres e prestigiosas². Esse Instituto tem sua origem em uma antiga Escola de Aprendizes e Artífices estabelecida em 1909, no Norte Fluminense, transformada em 1942 em Escola Técnica Industrial (como Escola Técnica de Campos), federalizada em 1959 como Escola Técnica Federal de Campos. Em 1999, ela se transforma em um Centro Federal de Educação Tecnológica, com a introdução de seu primeiro curso superior de informática, e, a partir de 2003, começa a proporcionar cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em 2004, o Centro passa a ser reconhecido, por decreto, como instituição de Ensino Superior e finalmente, em 2008, passa a integrar a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como Instituto Federal.

Na gestão de Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação, houve um esforço no sentido de impedir esta deriva acadêmica dos Centros Tecnológicos Federais, fazendo com que os cursos tecnológicos oferecidos por essas instituições deixassem de funcionar como pontos de passagem para carreiras universitárias. O que ocorria, e se procurou evitar, foi que os CEFETs continuassem a ser ocupados por estudantes de classes média e alta, que passavam nos "vestibulinhos" dessas instituições e se aproveitavam das boas condições oferecidas para se preparar para as carreiras universitárias. Com a nova legislação, a ideia era que os cursos pudessem se concentrar na formação técnica propriamente dita, sem a obrigação de os alunos cumprirem também o currículo do Ensino Médio convencional. Essa política foi eliminada pelo governo Lula, que atendeu às pressões dos professores e administradores dos CEFETS a favor de sua promoção para o nível universitário, o que acabou acontecendo em 2008. Hoje, no Brasil, a oferta de cursos técnicos não acadêmicos de nível médio no setor público ficou restrita praticamente ao Centro Paula Souza, do Estado de São Paulo, que também oferece opções de formação técnica e de Ensino Médio combinados.

2. A ideia de "drift" se refere aos barcos que, sem direção própria, navegam à deriva ao sabor dos ventos e das correntes. A principal referência é Neave, Guy. 1979. *Academic drift: Some views from Europe*. *Studies in Higher Education* 4 (2):143-159.

5. O novo programa de “Ensino Médio inovador” do Ministério da Educação

Recentemente, o Ministério da Educação deu início a um programa de reformulação do currículo do Ensino Médio, o chamado “Ensino Médio Inovador”, que aparentemente daria mais flexibilidade aos cursos, mas, na prática, não se afasta muito do atual formato. Segundo o próprio Ministério, os objetivos do programa, encaminhado inicialmente para aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, seriam aumentar a carga horária mínima do Ensino Médio para 3 mil horas – um aumento de 200 horas a cada ano. Outra mudança seria oferecer ao aluno a possibilidade de escolher 20% de sua carga horária e grade curricular, dentro das atividades oferecidas pela escola. Faz parte ainda da proposta associar teoria e prática, com grande ênfase a atividades práticas e experimentais, como aulas práticas, laboratórios e oficinas, em todos os campos do saber; valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento; e garantir formação cultural ao aluno³. Uma vez aprovado pelo CNE, o programa teve início em 2010 com o apoio do MEC a 400 escolas de Ensino Médio estaduais, com repasses financeiros de 50 mil a 120 mil reais por mês. Alguns estados, como o Paraná, estão buscando introduzir o que denominam “Ensino Médio por Blocos de Disciplinas”, que seriam dadas de forma concentrada em casa semestre.

O “Documento Orientador” produzido pelo Ministério da Educação para este projeto está redigido em linguagem pomposa e carregada de objetivos ambiciosos, retomando, curiosamente, as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, baseadas nas teorias de John Dewey, de colocar o trabalho como centro do processo educacional. Diz o documento, por exemplo, que:

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Nesse sentido, o trabalho é entendido como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, posto ser por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho é um princípio educativo no currículo do Ensino Médio também porque o processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Porém, deve-se ter claro que essa perspectiva de formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação estritamente profissionalizante. Ao contrário, essa participação, que deve ser ativa, consciente e crítica,

3. Endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13330:proposta-de-diversificar-curriculos-comeca-a-ser-discutida-pelo-cne&catid=211&Itemid=86>.

exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral. Somente atendido a esse pressuposto é que o trabalho diretamente produtivo pode se constituir no contexto de uma formação específica para o exercício de profissões⁴.

É difícil imaginar que essas ideias tão gerais serão traduzidas na prática. Como todo programa inovador, podem surgir iniciativas e experiências interessantes, mas o documento não se afasta da ideia de que todos os alunos precisam continuar a estudar todo o conjunto de disciplinas, ainda que agrupadas de diferentes formas ou de maneira “interdisciplinar”, e neste aspecto o programa claramente não avança no sentido de introduzir uma diferenciação efetiva no Ensino Médio brasileiro.

6. As alternativas contemporâneas de diversificação

Nas discussões recorrentes sobre o ensino técnico e profissional, os exemplos europeus são citados frequentemente como exemplos do que o Brasil deveria fazer. No entanto, não é possível voltar a um sistema em que os estudantes são divididos conforme suas classes sociais de origem, e que tinha como pressuposto a existência de uma pequena elite intelectual e uma grande massa de operários especializados. Existe um consenso cada vez mais claro, em todo o mundo, de que todos os jovens devem ter as mesmas oportunidades educacionais e acesso a um núcleo comum de conhecimentos⁵. No entanto, não há nenhuma clareza sobre o que seria este núcleo comum, além do domínio da língua e dos conhecimentos básicos de matemática, e é certo também que os estudantes, seja pelas diferenças dos meios sociais e do capital cultural de suas famílias, seja por diferenças individuais de motivação e mesmo capacidade intelectual, não podem ser forçados a seguir sempre os mesmos currículos e menos ainda currículos enciclopédicos como os do Ensino Médio brasileiro.

Não existem soluções mágicas para este problema, mas diferentes países têm tentado diferentes caminhos. Nos Estados Unidos, tipicamente, as *high schools* oferecem tipos diferentes de formação e qualificação para seus estudantes dentro da mesma instituição, que podem tanto conduzir ao ensino técnico superior de 2 anos nos *community colleges* locais quanto a cursos superiores de 4 ou mais anos. Na Alemanha, a antiga dicotomia entre a formação acadêmica do ginásio e a formação técnica para o mercado de trabalho foi substituída por quatro tipos diferentes de escolas de nível médio, com diferentes regras e caminhos de acesso ao Ensino Superior. Segundo o sumário disponível na Wikipédia,

A educação secundária alemã inclui quatro tipos de escola. O ginásio é destinado a preparar os alunos para a educação universitária e termina com o exame final *Abitur*, depois da série 12 ou 13. O *Realschule* tem uma gama mais ampla de opções para

4. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. 2009. Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coordenação Geral de Ensino Médio.

5. Schwartzman, Simon, e Micheline Christophe. 2005. A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica. Vol. 2, Série Estudos Educacionais. Rio de Janeiro: SENAI – Departamento Nacional.

alunos intermediários e termina com o exame final *Mittlere Reife*, após a série 10; o *Hauptschule* prepara os alunos para a educação técnica e termina com o exame final *Hauptschulabschluss*, após a série 9 ou 10, e o *Realschulabschluss*, após a série 10. Há dois tipos de classe 10: uma apresenta um nível superior chamado tipo 10b, e o nível inferior é chamado de tipo 10a; apenas o nível superior tipo 10b pode levar ao *Realschule* e termina com o exame final *Mittlere Reife*, após a classe 10b⁶.

O caminho tradicional para chegar à universidade é pelo ginásio, mas existem outras alternativas:

Para ingressar na faculdade é necessário, normalmente, que os estudantes tenham passado no exame *Abitur*; desde 2009, entretanto, aqueles com o *Meisterbrief* (diploma de especialização técnica) também podem se inscrever. Aqueles que desejam ingressar na “universidade de ciências aplicadas” devem, obrigatoriamente, ter o *Abitur*, o *Fachhochschulreife* ou o *Meisterbrief*. Na falta dessas qualificações, os alunos só podem se inscrever na universidade ou na universidade de ciências aplicadas se apresentarem provas adicionais de que serão capazes de acompanhar os demais estudantes⁷.

Em um seminário recente organizado pelo Ministério da Educação em cooperação com a OECD e o Banco Interamericano de Desenvolvimento⁸, especialistas da Austrália e da França, entre outros países, falaram sobre seus respectivos sistemas.

No caso da França, o que se observa é uma grande preocupação com a rigidez do sistema estratificado de diferenciação tradicional, que hoje se busca superar, sem cair na armadilha da unificação total.

A divisão do Ensino Médio em diversas vias: “geral” (dividida em 3 especializações), “tecnológica” (10 especializações) e “vocacional” (cerca de 75) deve ser reconsiderada. Embora teoricamente clara, sabemos que têm diversos efeitos indesejáveis, com os estudantes sendo obrigados a escolher uma especialização muito cedo. Isso é associado à perda permanente do prestígio de uma ou outra dessas vias, principalmente porque em algumas os estudantes têm menos escolhas em termos de estudos bem como em termos de emprego. O desafio consiste em, aos poucos, eliminar as barreiras entre essas vias, visando transformá-las em algo mais homogêneo, reduzindo as

6. German secondary education includes four types of school. The Gymnasium is designed to prepare pupils for university education and finishes with the final examination *Abitur*, after grade 12 or 13. The *Realschule* has a broader range of emphasis for intermediate pupils and finishes with the final examination *Mittlere Reife*, after grade 10; the *Hauptschule* prepares pupils for vocational education and finishes with the final examination *Hauptschulabschluss*, after grade 9 or 10 and the *Realschulabschluss* after grade 10. There are two types of grade 10: one is the higher level called type 10b and the lower level is called type 10a; only the higher level type 10b can lead to the *Realschule* and this finishes with the final examination *Mittlere Reife* after grade 10b.

7. In order to enter university, students are, as a rule, required to have passed the *Abitur* examination; since 2009, however, those with a *Meisterbrief* (master craftman's diploma) have also been able to apply. Those wishing to attend a “university of applied sciences” must, as a rule, have *Abitur*, *Fachhochschulreife* or a *Meisterbrief*. Lacking those qualifications, pupils are eligible to enter a university or university of applied sciences if they can present additional proof that they will be able to keep up with their fellow students. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Germany>.

8. Brazil: Best practices in Secondary Education. Brasília, 3-4 May, 2010.

distâncias simbólicas entre elas, permitindo que os estudantes passem facilmente de uma a outra e que suas escolhas sejam reversíveis. Isso deve ser feito, no entanto, sem abandonar o conceito de vias alternativas, ou seja, estruturas de formação mais especializadas e coerentes, mantendo ao mesmo tempo um equilíbrio entre cursos especializados e cursos abertos ao conhecimento geral⁹.

A Austrália desenvolveu um sistema altamente diferenciado de formação técnica, em que a autonomia dos estados e das instituições privadas é mantida, ao mesmo tempo em que se criam mecanismos nacionais de acreditação e coordenação. Por exemplo, diz o documento que:

Cada estado ou território tem seu currículo público e suas agências de avaliação (ou título equivalente), sendo responsável pelo currículo e sua avaliação em todas as escolas de sua área. Existe geralmente um marco curricular que é fornecido para cada matéria como guia para os professores. Todos os estados oferecem um certificado sênior no ano 12, ao final do Ensino Médio, que é administrado e moderado externamente, com os estudantes fazendo cerca de cinco matérias. Há exames externos em todos os estados, exceto *Queensland*, com proporções significativas das avaliações feitas pelas escolas com moderação externa. *Queensland* tem um certificado completamente gerenciado pelas escolas, mas com moderação externa. Os resultados desse certificado sênior são a base do processo de seleção para as universidades, através do cálculo de um índice de ingresso para a educação terciária (*Tertiary Entrance Rank – TER*). Ainda que esses índices sejam estaduais, eles são usados nacionalmente caso os estudantes queiram se transferir para outro estado. Por exemplo, em medicina, uma área em que há uma grande competição por vagas, os estudantes se candidatam a várias universidades independentemente do estado. A pontuação do TER para a seleção de medicina pode ser superior a 98%. Em áreas menos concorridas e que admitem mais estudantes, como para o magistério no ensino primário, a nota de corte pode ser 60%¹⁰.

9. The partition of lycée into various streams: "general" (being itself divided into 3 specialisations), "technological" (10 specialisations) and "vocational" (about 75) has to be reconsidered too. Although theoretically clear, we have seen it has a lot of unwanted effects such as the obligation to too early choose a specialisation, connected with a permanent loss of prestige of some of these streams, mainly because in these streams students have fewer choices in terms of studies as well as in terms of jobs. The challenge is to progressively erase the borders between these various streams in order to make them more homogeneous, to reduce symbolic gaps between them, to allow students to easily pass from one to another and to make all their choices reversible. Nevertheless this will be done without giving up the concept of streams as they exist, i.e. rather specialised and coherent training structures maintaining an overall balance between specialised courses and courses opened to general knowledge. By Roger-François Gauthier, France: current situation and pending challenges. Why has it become so necessary (and difficult) to redefine "Secondary" Education?

10. Each state and territory has its own public curriculum and examinations board (or equivalent title) that is responsible for the curriculum and its assessment across all schools in a state or territory. Generally a curriculum framework for each subject is given with guides for teachers. All states have a specific externally managed and moderated senior secondary certificate for year 12 students at the end of school, with students taking about 5 subjects. There are external examinations in all states except Queensland with significant proportions of the requirements for the certificate undertaken within a school with external moderation. Queensland has a senior school certificate totally managed within the schools, but with external moderation. Achievement in the senior school certificate forms the basis for university selection with a Tertiary Entrance Rank (TER) being calculated from the results. Although state based, they are used nationally should students wish to transfer to another state. For example, medicine, a field where competition for places is very strong, students will apply to a range of universities irrespective of state, where they hope to be accepted. The TER score to be selected for medicine may well be more than 98%. In less popular areas where intake numbers generally are large, for example in primary teaching, cut-off scores may be 60%.

Em relação ao ensino técnico,

Cada estado tem seu sistema governamental (público) de educação e treinamento vocacional (VET) ou de educação técnica continuada (TAFE). O VET prepara as pessoas para o mercado de trabalho em carreiras que não requerem diploma universitário. Cada estado gerencia seu sistema. Todos os estados se encontram em nível nacional para coordenar seus esforços. Existem também muitas organizações privadas que proporcionam cursos de VET que devem ser credenciadas pela agência do estado pertinente, e oferecem cursos aprovados baseados em competências. Como os programas são aprovados nacionalmente, os trabalhadores e estudantes formados pelos VET podem se transferir entre os estados. Estudos feitos em um estado têm o mesmo reconhecimento que os feitos em outro. Tipicamente, o curso de VET/TAFE tem a duração de dois anos e na maioria dos casos é feito após a série 12 ou juntamente com as séries 10-12. Cada vez mais aumenta a quantidade de cursos VET ofertados pelas escolas de nível médio¹¹.

A apresentação do caso concreto de uma escola mostra como se dá, na prática, a diferenciação dos programas de ensino e o acesso aos níveis superiores de educação na Austrália:

O programa VET na escola é uma sequência que fornece uma gama flexível de caminhos, respaldado pelo Quadro Nacional de Treinamento e reconhecido como parte do certificado do ano 12. Da mesma forma que o programa acadêmico, o programa VET também prepara para a universidade. O programa VET é oferecido a partir do ano 10, permitindo que os estudantes explorem transições para o mercado de trabalho, adquiram competências de emprego específicas e façam treinamentos e programas de aprendizes, dentro de uma ampla educação geral. O currículo busca preparar os estudantes seja para a universidade seja para VET ou para os dois, de tal forma que a escolha entre diferentes caminhos possa ser adiada. A certificação nos programas VET pode ser oferecida pela escola ou por um provedor VET certificado, geralmente uma instituição estadual do TAFE ou outra escola de nível médio. Para um certificado de VET completo, são oferecidas formas estruturadas de experiências de trabalho (aprendizado no trabalho) em que os estudantes são avaliados tanto em termos das habilidades requeridas por indústrias específicas como em termos de competências nacionais¹².

11. Each state has a Government (public) Vocational Education and Training (VET) or Technical and Further Education (TAFE) system. VET prepares people for work in a career that does not need a university degree. Each state manages their system and meets at a national level to coordinate their effort. There are also a wide range of private VET training organisations that must be accredited by the relevant state agency and offer approved competency-based courses. Because they offer agreed national programs, VET trained workers and students may transfer between all states. Study done in one state gains the same status in another state. Typically, a VET/TAFE course takes two years of study and in most cases is undertaken either post year 12, or as part of a years 10-12 course. Increasingly VET courses are being offered by senior secondary schools. Gregor Ramsey, *Alternative Models of Secondary Education and Articulation with Technical – Vocational Education: Accreditation and Skills Certification Frameworks*.

12. The VET program in the school is a sequence providing a range of flexible pathways, endorsed or accredited within the National Training Framework and is recognised as part of the Year 12 certificate. In the same way as the academic program prepares for university, so the VET program which is offered from year 10, allows students to explore vocational transitions, acquire employment-specific competencies and undertake traineeships and apprenticeships, within a broad general education. The curriculum is intended to prepare students for either university or VET or both so that choice can be delayed. The VET in the certificate program may be offered in the school, or by an accredited VET provider, usually a state TAFE institution or another high school. For a full VET certificate, structured forms of work experience (work place learning) where students are assessed against industry-specific skills and national competencies are offered.

7. Conclusão: os pontos fundamentais da diferenciação

Poderíamos continuar detalhando as experiências de outros países, assim como as discussões que elas suscitam. Apesar das grandes diferenças, existem alguns pontos em comum que norteiam todas as discussões contemporâneas sobre o tema, que podem ser resumidos da seguinte forma:

- Quando todos, ou quase todos, querem e devem completar a educação média, não é possível esperar que todos tenham o mesmo tipo de educação.
- Não é possível dar uma educação de qualidade que pretenda ensinar um pouquinho de tudo, como no Brasil; as pessoas precisam poder optar e se concentrar naquilo de que mais gostam ou que tenham condições de aprender.
- As diversas opções, no entanto, não podem levar a sistemas estanques e muito menos estratificados socialmente. Todos devem ter as mesmas oportunidades, e o Ensino Superior, que também precisa ser diversificado, deve ter várias vias de acesso e não uma única, seja por um tipo específico de Ensino Médio, seja por um exame nacional centralizado como o proposto pelo ENEM.
- É importante reconhecer que existem diversas vias, igualmente válidas, para adquirir cultura e conhecimento, algumas mais abstratas e formais, outras mais práticas, e é importante eliminar, na medida do possível, as diferenças de prestígio e os preconceitos que costumam surgir entre estas diversas formas de educação e formação. No entanto, é inevitável que a própria sociedade valorize mais determinadas carreiras do que outras e que as pessoas compitam e se esforcem para ter acesso aos cursos e carreiras mais reconhecidos e valorizados.
- É importante, ao mesmo tempo, valorizar o que as pessoas têm de específico como indivíduos (suas competências, seus interesses, suas histórias pessoais e familiares, sua cultura local) e o que elas têm de comum – sua língua, seu pertencimento a uma sociedade mais ampla, sua familiaridade e acesso às tecnologias que abrem espaço para a integração à sociedade, ao mercado de trabalho e ao mundo do conhecimento.
- Não existem receitas fáceis para fazer tudo isso, e por isso mesmo é importante abrir espaço para a experimentação e a inovação, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação aos formatos institucionais e legais que formam o contexto em que a educação se desenvolve.



2 Como manter e motivar os alunos do Ensino Médio: um desafio para os países europeus

Françoise Caillods
Educadora francesa e especialista do
International Institute for Educational Planning da Unesco

1. Educação é a base do processo de desenvolvimento

A educação é tema de debates acalorados em vários países e se tornou uma fonte de preocupação entre estudantes e pais, professores e políticos. Desde que o conceito de capital humano passou a incluir governos e famílias, pais e alunos estão cada vez mais cientes da importância da educação, já que tanto eles quanto seus pais e parentes passaram por isso. Um diploma aumenta as chances de conseguir um emprego e um salário maior. Com o deslocamento das funções industriais não especializadas das economias avançadas para países com salários baixos, não ter um diploma universitário ou técnico significa receber salários menores, trabalhar em condições precárias e passar longos períodos desempregado. Os governos também estão cientes de que a educação exerce uma forte influência na capacidade criativa da sociedade e na economia e, por essa razão, muitos países investem altas quantias em educação, especialmente dos jovens. Os países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) investem, em média, o equivalente a 5,7% do PIB em educação e treinamento, e os países europeus investem 5,3%. Alguns países investem mais (EUA, 7,6%; Coreia, 7,0%; Dinamarca, 7,1%); e outros, menos (Alemanha, 4,7%; Finlândia, 5,6%). O Brasil investe 5,2% do seu PIB em educação (OCDE 2010).

No entanto, como educação não é a única prioridade e precisa competir com outras áreas (saúde, programas sociais, previdência social, segurança) por uma fatia dos escassos recursos públicos, é sempre necessário justificar a importância de apoiar e financiar essa área.

As razões para investir em educação são conhecidas: ela gera benefícios econômicos e sociais.

A educação traz vários benefícios econômicos. Em termos individuais, conhecimento e habilidade contribuem para aumentar a produtividade das pessoas. De acordo com vários estudos econômicos e sociológicos, a educação permite aos indivíduos melhorar suas circunstâncias econômicas, pois aumenta as chances de um bom emprego e salário maior, e facilita a mobilidade ocupacional. Logo após a graduação, muitos jovens demoram um pouco para conseguir um emprego e muitos acabam tendo que aceitar um primeiro emprego que não corresponde às suas qualificações. No entanto, após alguns meses ou anos, aqueles que possuem um diploma ou qualificação têm mais chances de promoção. Os pais de classe média que estão cientes disso investem altas quantias na educação de seus filhos: mensalidades escolares, livros, transporte, aulas particulares. Muitos até mudam de endereço para matricular os filhos nas melhores escolas públicas e/ou pagam altas mensalidades em escolas particulares não subsidiadas pelo governo.

Em termos macroeconômicos, há uma forte relação entre uma população com um alto nível educacional e crescimento econômico acelerado – embora não se saiba ao certo se é o aumento no nível educacional que leva ao crescimento acelerado, ou se é este que possibilita maior investimento público em educação e mais alunos matriculados na escola.

Embora ambas as alternativas estejam corretas, não há dúvida de que, quanto melhor o nível educacional da população, maiores o crescimento econômico e o PIB per capita. A educação contribui para um aumento na produtividade dos trabalhadores, fortalece a pesquisa e o desenvolvimento, facilita o progresso e a inovação tecnológica e possibilita maior crescimento econômico.

Tanto as economias quanto as empresas estão cada vez mais dependentes de sua capacidade de produzir e utilizar conhecimento. Todos os países que se tornaram potências econômicas nos últimos 50 anos e registraram um forte crescimento no PIB per capita investiram maciçamente em seus sistemas educacionais – qualitativa e quantitativamente – e melhoraram substancialmente o nível educacional de suas populações ativas¹: a Coreia e a Finlândia são bons exemplos entre os países da OCDE e mais recentemente, a China e o Brasil. Investimentos consistentes nos vários níveis educacionais geraram melhorias gradativas na economia desses países, que deixaram de ser basicamente agrícolas para se tornarem produtores de artigos industriais de baixo valor agregado – montagem e exportação de produtos industriais – e, finalmente, desenvolvedores, produtores e exportadores de produtos tecnológicos altamente sofisticados.

A educação também contribui para reduzir a pobreza, através de um aumento no crescimento econômico e na produtividade da população mais pobre, além de permitir a esse grupo fazer suas próprias escolhas e defender seus direitos. A educação tem um papel fundamental na redução dos índices de fertilidade, pois cria um círculo virtuoso no qual mães mais bem instruídas (especialmente as que concluíram o Ensino Médio ou Superior) têm menos filhos e, conseqüentemente, essas famílias menores têm uma renda maior para investir em educação e saúde.

A educação reduz a desigualdade, na medida em que contribui para que empregos e posições sejam obtidos por mérito individual (conhecimento e habilidades), e não por nascimento e riqueza. Se houve ou não um aumento na desigualdade global, isso ainda é assunto de debate, especialmente se levarmos em conta a maneira como essa variável é medida (MILANOVIC, 2010). Embora, em vários países, a desigualdade de renda pareça ter aumentado devido à globalização, ainda assim, quanto mais igualitária a educação, mais igualitária é a distribuição de renda.

Além dos benefícios econômicos, a educação oferece benefícios sociais, culturais e políticos. As escolas contribuem para a transmissão de uma cultura comum e promovem coesão social e identidade nacional. Foi com esses objetivos em mente que os países europeus tornaram a educação fundamental obrigatória no fim do século XIX. Os Estados Unidos foram o primeiro país a garantir o Ensino Médio para todos, através da introdução de uma

1. Com exceção dos países produtores de petróleo, esta iniciativa é ilustrada pelo aumento na proporção da faixa etária que concluiu o Ensino Médio. Em 2008, na Coreia, apenas 40% da faixa etária de 55-64 anos tinha um diploma do Ensino Médio, comparado a 100% da faixa etária de 25-34 anos (Gráfico A1.2 OCDE 2010 a)(ver figura 1).

escola pública nos anos 1920 com o objetivo de socializar e integrar o grande número de imigrantes europeus.

A educação também ajuda a desenvolver valores democráticos, tolerância e liberdade, além de contribuir para que a sociedade se torne mais produtiva e civilizada. Pessoas instruídas são mais propensas a votar, a participar na comunidade e a se tornar cidadãos mais ativos e bem-informados.

Indivíduos instruídos também têm vidas mais longas e saudáveis, pois uma renda maior possibilita maior acesso a cuidados médicos. Além da renda maior, a educação também dá acesso a informações vitais sobre saúde e nutrição e possibilita um estilo de vida mais saudável. Filhos de mães instruídas são mais saudáveis, e os índices de mortalidade infantil nesse grupo tendem a ser menores.

Finalmente, a educação aumenta o capital social e cultural das famílias, pois filhos de pais instruídos – especialmente mães instruídas – são mais propensos a frequentar a escola e a aprender e obter bons resultados. A educação possui efeitos diretos e indiretos de longo prazo, já que influi diretamente tanto no bem-estar dos indivíduos instruídos e de suas famílias quanto nas próximas gerações. Por essa razão, a educação e capacitação das mulheres é um dos investimentos mais rentáveis.

Devido ao seu impacto nos vários aspectos do desenvolvimento – crescimento econômico, saúde, redução da pobreza e dos índices de mortalidade e desenvolvimento sustentável – a educação está na base de todo o processo de desenvolvimento, e educação para todos é um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Esse objetivo é tão fundamental que a sua concretização facilitará a de todos os outros objetivos. No entanto, a grande pergunta não é mais “Por que investir em educação?”, mas: “Que tipo de educação deve ser priorizada?”; “Devido aos recursos limitados, qual a estratégia mais eficaz que um governo deve adotar: investir em quantidade ou qualidade?”; “O governo deve priorizar uma educação de qualidade para os melhores alunos – que seguirão para o Ensino Superior – ou investir no sucesso de todos?”.

2. Por que investir no Ensino Médio?

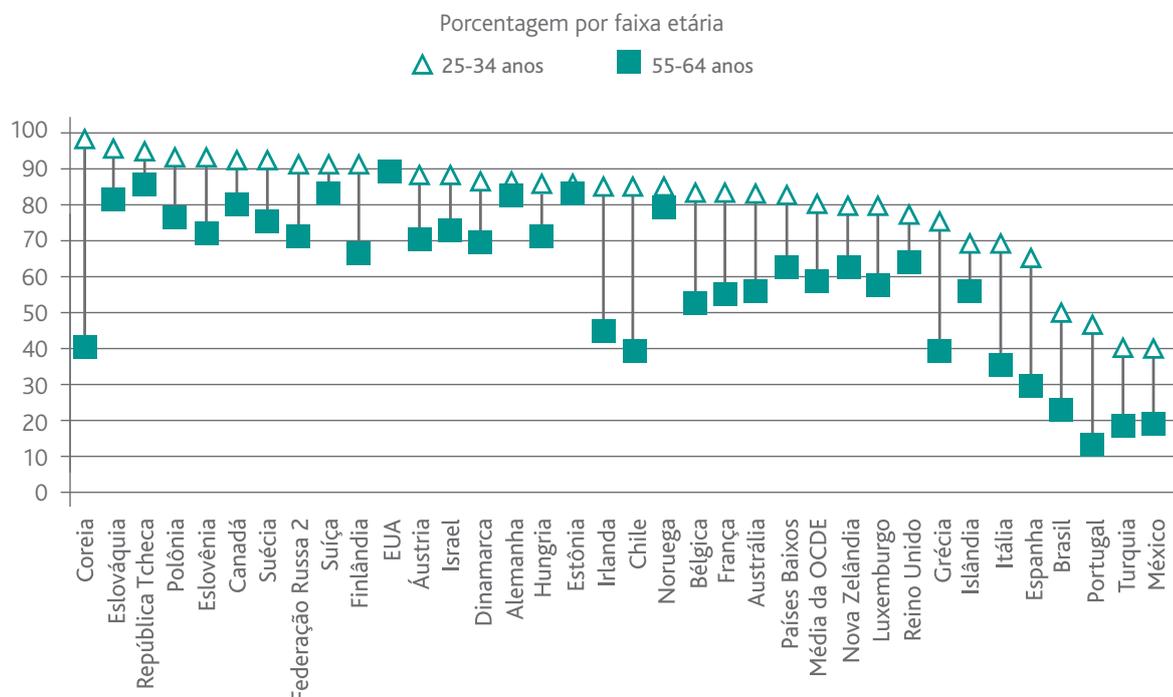
Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio enfatizam a necessidade de educação fundamental para todos. A atual conjuntura de globalização e rápidas mudanças tecnológicas oferecem inúmeras razões para se investir além do Ensino Fundamental e garantir um Ensino Médio de qualidade para todos.

- As mudanças e inovações tecnológicas requerem uma população e força de trabalho altamente qualificadas e aptas a lidar com mudanças. Essas exigências incluem ler e escrever

bem, ter capacidade de raciocinar, resolver problemas e lidar com incertezas e a disposição de continuar aprendendo para o resto da vida.

- Embora as aptidões de leitura e escrita sejam adquiridas nos estágios iniciais da educação, muitas vezes isso não ocorre – conforme demonstrado em várias avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (OCDE 2000, 2003a, 2003b). Portanto, cabe ao Ensino Médio consolidar aquilo que foi ensinado, mas não aprofundado, no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, ser alfabetizado hoje em dia implica mais do que apenas saber ler e escrever: significa ter competências mais complexas, que incluem conhecimentos científicos básicos e habilidades de comunicação.
- As tecnologias da informação e da comunicação estão crescendo em nível exponencial e transformando a vida profissional e diária das pessoas: a importância de tecnologias como a internet, telefones celulares, e-mails, SMS, twitter, etc. era inconcebível 20 anos atrás, e ninguém sabe como será a tecnologia daqui a 10 anos. Embora os jovens consigam absorver essas novas tecnologias muito mais rápido que os adultos, eles precisam ter o conhecimento e ferramentas necessárias para se adaptar às mudanças futuras.
- O teor dos empregos está mudando rapidamente e valorizando cada vez mais o conhecimento intensivo. Somente um Ensino Médio eficaz conseguirá transmitir aos jovens o tipo de conhecimento, raciocínio abstrato e habilidades mentais flexíveis que os setores industriais e de serviço exigem hoje em dia.
- Muitos dos benefícios que a educação gera na saúde e na redução do índice de fertilidade são maiores quando a população adulta concluiu o Ensino Médio.
- Os desafios ambientais são indiscutíveis. As mudanças climáticas são uma ameaça à humanidade e, em especial, às populações mais pobres. A economia mundial não pode continuar a crescer e utilizar os recursos naturais da forma como tem feito neste século. A educação – principalmente o Ensino Médio – pode ter um papel decisivo na formação de cidadãos responsáveis e na prevenção contra a contínua deterioração do meio ambiente.
- O diploma do Ensino Médio se tornou uma qualificação básica na maioria dos países desenvolvidos, e os jovens que não se formam são marginalizados (ver figura 1). A qualidade da educação ou treinamento também é importante. Uma educação de baixa qualidade leva à desvalorização dos diplomas e a uma inflação das credenciais necessárias até para as funções mais simples.
- O Ensino Médio prepara os jovens para o Ensino Superior e para se tornarem os futuros líderes do país, administradores, cientistas e profissionais. Um Ensino Médio de boa qualidade oferece as ferramentas necessárias para que os alunos estudem de forma independente e obtenham bons resultados no Ensino Superior.

Gráfico 1. Populações que concluíram o Ensino Médio por faixa etária nos países da OCDE¹ em 2008



Notas: 1. Excluindo programas curtos do ISCED 3C.

2. Ano de referência 2002. Os países são classificados em ordem decrescente da porcentagem de pessoas entre 24-34 anos que concluíram o Ensino Médio.

Fonte: OCDE. Tabela A1. 2a. Para notas, ver Anexo 3 (<www.oecd.org/edu/eag2010>) Stalink.

3. O importante em educação é qualidade, não quantidade

Uma educação eficaz precisa ser de boa qualidade. Não se trata de manter os alunos na escola por 12 anos ou mais e, sim, de garantir que aprendam e adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias. Hanushek et al (2007, 2008) demonstraram que o crescimento econômico está mais relacionado ao aprendizado dos estudantes do que à média de anos de escolaridade dos trabalhadores. Segundo ele, o nível das habilidades cognitivas dos estudantes de uma nação exerce um forte impacto no crescimento econômico. Portanto, a qualidade da aprendizagem é tão importante quanto a quantidade. Melhorar a qualidade e a relevância da educação é uma condição necessária para aumentar o interesse dos alunos e mantê-los na escola.

No entanto, a educação é um investimento de longo prazo. Além de levar anos para mudar o perfil da população trabalhadora, ela sozinha não leva ao crescimento econômico. Para cumprir esse papel, a educação necessita de outros fatores. Em 1991, Jamison, Lau e Louat demonstraram que o impacto da educação na produtividade dos agricultores num ambiente modernizado é maior do que num ambiente tradicional – ou seja, após a eliminação de barreiras estruturais e culturais. Hanushek et al (2008) destacam que o impacto das habilidades cognitivas no crescimento econômico depende de uma economia aberta ao comércio exterior

e que crescimento econômico não implica desenvolvimento e redução da pobreza. UNRISD (2010) afirma que o crescimento econômico contribui mais para reduzir a pobreza quando os países adotam padrões de crescimento que geram e mantêm empregos acessíveis a todos e medidas de redistribuição de renda. Em outras palavras, não é suficiente apenas aumentar os anos de escolaridade e os conhecimentos e habilidades dos alunos; eles precisam de oportunidades para aplicar esse conhecimento e de acesso à terra, crédito ou trabalho. Os impactos da educação são maiores em um ambiente dinâmico e aberto.

4. Investir nos melhores alunos ou garantir que todos atinjam determinados resultados?

É comum a noção de que os esforços para atingir um maior grau de igualdade exigem sacrifícios no nível de eficiência, ou seja, levam a um declínio ou estagnação no número de pessoas com alto nível educacional. Matricular na escola os últimos 10% da população das áreas rurais mais remotas e das favelas urbanas pode ter um custo alto, da mesma forma que aumentar o nível de desempenho dos alunos mais fracos pode ser um processo longo e dispendioso. Portanto, quando os recursos são limitados, o aumento de custos gerado por essa medida requer uma redução no investimento em alunos com alto desempenho acadêmico, que se tornarão a elite, os futuros administradores e cientistas do país. O que nos leva à seguinte questão: o que é mais importante para o desenvolvimento? Uma proporção maior de excelentes alunos ou uma força de trabalho mais bem instruída? Resultados melhores entre os melhores alunos ou uma proporção menor de alunos com desempenho acadêmico mais fraco? Obviamente ambos são necessários: é importante para um país ter pessoas aptas a desenvolver novos produtos, inventar novas tecnologias e administrar bem a nação (os alunos com alto desempenho acadêmico). Mas também é essencial que haja pessoas treinadas para usar e produzir esses produtos e tecnologias. No entanto, quando os recursos são escassos surge o dilema: qual opção escolher? Esta é uma escolha política.

Vale a pena mencionar que, dentre os países desenvolvidos que investem em média o mesmo em educação, aqueles com uma proporção maior de alunos com alto desempenho acadêmico também possuem uma menor proporção de alunos com baixo desempenho acadêmico, e vice-versa: os países com uma proporção baixa de alunos com baixo desempenho acadêmico também têm uma proporção maior de alunos com alto desempenho acadêmico. Ou seja, todos são igualmente beneficiados: um sistema educacional eficaz favorece tanto os melhores quanto os piores alunos. Isso também significa que uma das maneiras mais eficazes de criar um grupo grande de alunos de alto desempenho acadêmico é investir num aumento do nível de desempenho de todos. Dessa forma, o conflito entre igualdade e qualidade torna-se mais aparente do que real (OCDE PISA, 2006; BAUDELOT and ESTABLET, 2010).

Por outro lado, e ainda falando do mesmo grupo de países desenvolvidos, não há evidências de que o volume de recursos investidos em educação tenha relação significativa com os níveis

de desempenho. Os países com os melhores resultados não são os que investem mais em educação ou com os maiores custos unitários de Ensino Médio. Portanto, o importante não é o quanto se gasta com a educação dos jovens e, sim, a eficácia desse investimento.

Um breve resumo

- No atual contexto de globalização e de rápidas mudanças tecnológicas, os conhecimentos e habilidades necessárias para trabalhar e viver se tornaram mais complexos. As qualificações exigidas pelo mercado de trabalho também aumentaram.
- Quanto mais jovens ingressam e se formam no Ensino Médio, piores as perspectivas de trabalho para os menos qualificados. A tendência é os jovens sem diploma do Ensino Médio serem excluídos do mercado de trabalho formal.
- É preciso matricular o maior número possível de jovens no Ensino Médio e reduzir os níveis de reprovação e evasão escolar.
- Além de aumentar a quantidade de escolas e alunos, é necessário melhorar a qualidade do ensino para que o diploma de Ensino Médio não se desvalorize no mercado de trabalho.

5. Manter os alunos na escola: um desafio para muitos países europeus

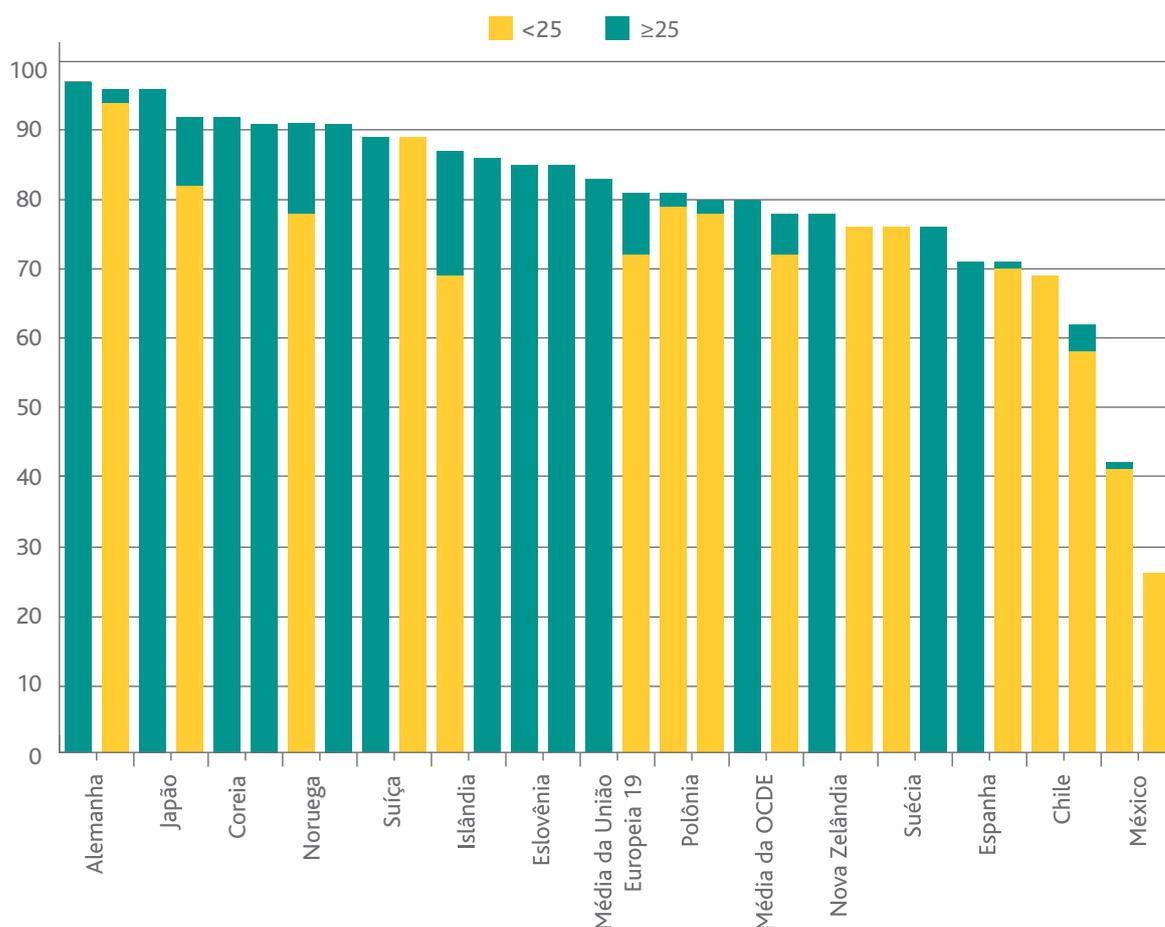
O Ensino Médio ainda está a um passo de se tornar universal na Europa.

Cada país possui um sistema educacional e organização estrutural própria. Currículos e conteúdo, métodos de avaliação, sistemas de capacitação de professores e mecanismos de financiamento diferem muito entre os países e refletem a história e cultura de cada um. No entanto, há também aspectos comuns. A escolaridade básica obrigatória vai até os 16 anos, embora um número crescente de países (Alemanha, Bélgica, Países Baixos) tenha aumentado ou planeja aumentar (Reino Unido) a idade máxima para 18 anos. Em muitos países, o ensino é dividido em duas etapas: Ensino Fundamental (*lower*) e Ensino Médio (*upper*). O Ensino Médio dura entre 5 e 7 anos, e as crianças que entram na escola aos 5, 6 ou 7 anos se formam após 12 ou 13 anos. Na maioria dos casos, o Ensino Fundamental é praticamente o mesmo em todos os países e ministrado pelas *comprehensive schools*. Em alguns países nórdicos, o Ensino Médio é ministrado pelas escolas públicas, juntamente com o Ensino Fundamental. O Ensino Médio tende a ser ministrado em escolas separadas, direcionadas para interesses acadêmicos ou vocacionais específicos. Uma grande proporção de alunos (aproximadamente 64%) está matriculada em escolas de educação vocacional, em período integral ou meio período. O Ensino Médio é gratuito, e o poder público (governo ou autoridades locais) financia os livros e o transporte escolar até o fim da escolaridade básica obrigatória, e muitas vezes além. Muitos governos concedem bolsas de estudo, subsídios e/ou esquemas de refeição gratuita para estudantes de baixo poder aquisitivo e benefícios fiscais e sociais para famílias com filhos matriculados na escola.

A Estratégia de Lisboa, adotada em 2000, tem o objetivo de transformar a União Europeia “na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo”, através de inovação, co-

nhecimento e aprendizado. Duas das metas do programa são que, até 2010, pelo menos 85% dos jovens terão concluído o Ensino Médio e que a porcentagem máxima de evasão escolar chegue a 10%. Alguns países têm obtido ótimos resultados nesse quesito e deverão atingir a meta: Alemanha, Noruega e Finlândia e vários membros novos da Europa Central (Polônia, República Tcheca, Eslováquia e Eslovênia), enquanto outros têm tido mais dificuldade para manter os alunos na escola (Gráfico 2).

Gráfico 2. Níveis de conclusão do Ensino Médio nos países da OCDE – 2008



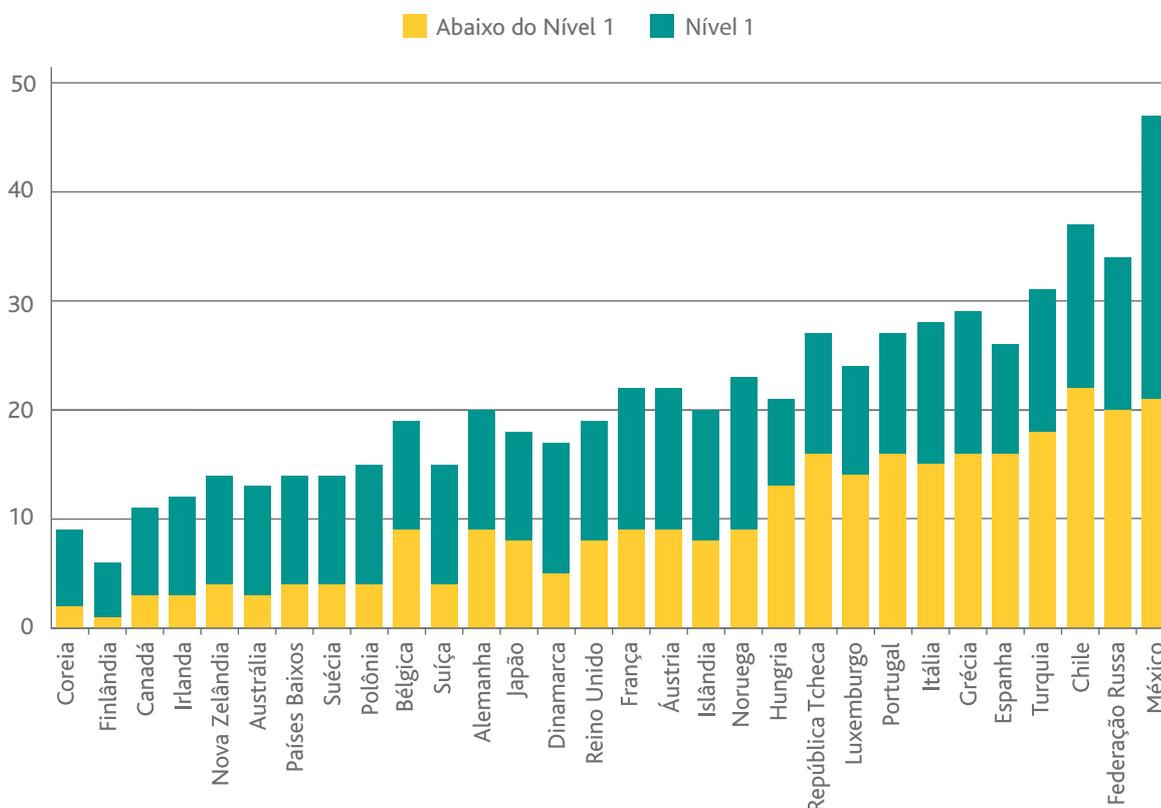
Fonte: OCDE at a Glance 2010.

Com base na experiência europeia, segue uma breve resposta à pergunta “Como fazer para manter os jovens na escola?”: em primeiro lugar, é preciso aumentar o período de escolaridade básica obrigatória (se as famílias tirarem os filhos da escola, perderão alguns benefícios sociais; as escolas não podem expulsar os alunos mesmo se forem violentos); e em segundo, implementar diferentes tipos de escola vocacional. No entanto, isso não resolveria os problemas de baixo desempenho acadêmico, absentismo e falta de envolvimento nas atividades educativas.

Muitos países europeus estão preocupados com os níveis de fracasso, ou seja, um número grande de alunos apresentam baixo desempenho acadêmico, não frequentam as aulas com regularidade e eventualmente saem da escola.

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, em inglês) da OCDE avalia e compara as maneiras como os países preparam seus alunos de 15 anos para as oportunidades e desafios do mundo real. A cada três anos, grupos de alunos de 15 anos fazem testes de leitura, matemática e ciências, e a média de alunos com baixo desempenho acadêmico é determinada de acordo com os alunos que atingiram o nível 1² ou ficaram abaixo. Os Gráficos 3 e 4 do PISA 2006 mostram que a proporção de alunos de 15 anos que atingiram o nível 1 de aptidão é surpreendentemente alta em alguns países da OCDE, se levarmos em consideração a quantidade de recursos que essas nações investem em educação (OCDE, 2007b).

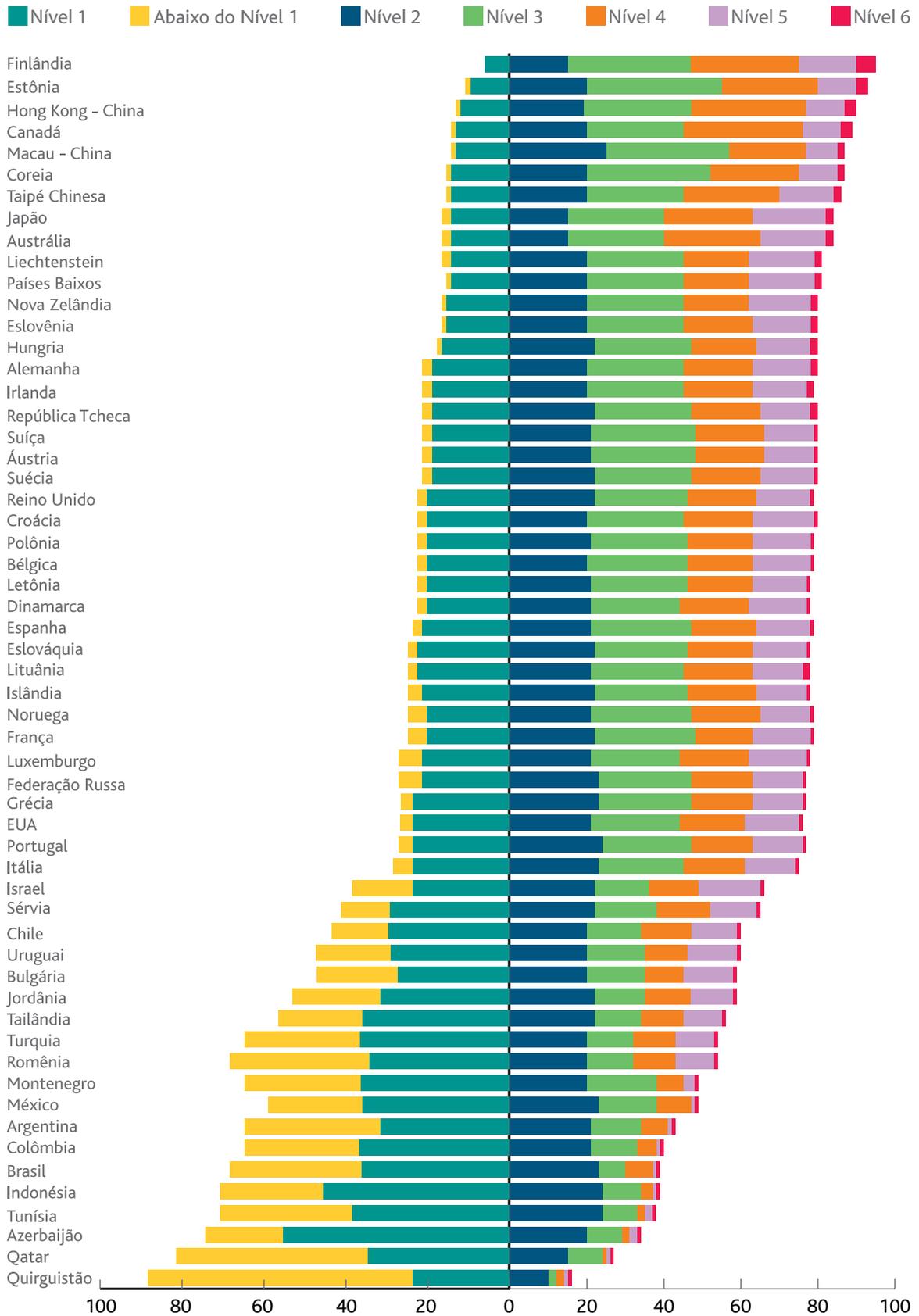
Gráfico 3. Porcentagem de alunos que atingiram ou ficaram abaixo do nível 1 de leitura – PISA 2006



O PISA avalia o desempenho dos alunos de 15 anos, independentemente da série que estejam cursando. Na verdade, a maioria está no estágio final da escolaridade básica obrigatória, que em muitos países corresponde ao fim do Ensino Médio. Embora haja dúvidas se o Ensino Médio consegue compensar as dificuldades de aprendizado dos ensinos anteriores, não há muita informação disponível sobre o assunto. Um dos argumentos defendidos neste *paper* é que isso, embora seja difícil, não é impossível. Uma das condições para manter os alunos na escola até o fim do Ensino Médio é melhorar o seu desempenho no Ensino Fundamental.

2. "O PISA avalia os conhecimentos e habilidades essenciais que os alunos prestes a concluir a escolaridade básica obrigatória adquiriram para participar ativamente na sociedade" e ter uma vida adulta autônoma. As provas são de leitura, matemática e ciências. Os alunos que ficam abaixo do nível 1 de leitura sabem ler, mas não possuem as habilidades necessárias para utilizar a leitura como forma de aprendizagem. Os alunos que atingem o nível 1 são capazes de identificar os temas principais de um assunto conhecido. (PISA, 2000)

Gráfico 4. Proporção de alunos por nível de aptidão em ciências – PISA 2006



Fonte: OCDE 2007b.

Outras evidências do fracasso do sistema escolar são a dificuldade em manter alunos na escola após a escolaridade básica obrigatória e envolvê-los nas atividades educativas e o alto nível de absentismo. De certa forma, esses problemas estão relacionados entre si, já que os alunos com baixo desempenho acadêmico tendem a se ausentar das aulas com mais frequência, são relutantes em continuar estudando após a escolaridade básica obrigatória e eventualmente abandonam a escola. Esse grupo também tende a não se envolver na aprendizagem por não possuir as ferramentas necessárias para tal.

A discussão a seguir trata do Ensino Fundamental (que faz parte da escolaridade básica obrigatória) e do Ensino Médio (parcialmente obrigatório). Ela baseia-se no nosso argumento de que os níveis de participação e permanência na escola após a escolaridade básica obrigatória estão diretamente ligados às aptidões básicas adquiridas nos níveis anteriores ao Ensino Médio. A maioria das pesquisas internacionais aborda o Ensino Fundamental, incluindo o PISA. Por serem aplicadas em todos os países europeus, nos permitem comparar os impactos das diferentes políticas e estratégias. Além disso, várias pesquisas sobre a organização e administração das escolas de Ensino Fundamental podem ser aplicadas também ao Ensino Médio: em alguns países, os alunos dos dois níveis frequentam a mesma escola e têm os mesmos professores. Finalmente, o Ensino Médio tende a ser diversificado e não existe um sistema fácil de avaliação que nos permita afirmar que um sistema é mais eficaz que o outro: não é possível comparar as provas finais do Ensino Médio entre os vários países nem o período de aprendizagem e a duração. A quantidade de jovens que se formam no Ensino Médio poderia ser um dos critérios, mas nos sistemas mais flexíveis há um grande número de estudantes que trabalham e estudam ao mesmo tempo e para os quais a graduação não é fácil. Outro critério interessante para avaliar o Ensino Médio seria a proporção de jovens que arrumam um emprego após a escola. No entanto, esse indicador não é fácil de interpretar, pois depende de quantos alunos ingressam no Ensino Superior – a proporção é grande, principalmente entre os melhores alunos –, das condições econômicas e dos mecanismos do mercado de trabalho.

Vários países introduziram reformas para acompanhar a universalização e "massificação" do Ensino Médio. Elas incluem aspectos relacionados à organização do Ensino Médio, desde o currículo e os métodos de ensino e aprendizagem até capacitação de professores e práticas de gerenciamento. No entanto, como o perfil dos alunos parece ter mudado mais rápido que as escolas, essas mudanças requerem reformas que tornem o Ensino Médio mais inclusivo e atraente para alunos com habilidades, interesses e experiências de vida diversas. A escola que conseguiu dar suporte ao desenvolvimento da sociedade industrial – educando, treinando, socializando e selecionando sucessivas gerações – parece estar falhando em sua tarefa de motivar boa parte da geração de estudantes atual (OSBORN et al, 2003).

6. Absentismo e descontentamento entre os jovens

Existem vários indícios de que os alunos não consideram o Ensino Médio envolvente ou estimulante. De acordo com um estudo feito na Suécia, 30% dos alunos entrevistados estão satisfeitos com a escola e a consideram um ambiente estimulante, relevante e que contribui para aumentar a autoestima (ANDERSON, 1995 mencionado em OSBORN et al, 2003). No Reino Unido, apenas um terço dos adolescentes e jovens acha a escola motivadora e gratificante; outro grupo tem uma opinião neutra sobre a escola e afirmou que seu principal atrativo é encontrar os amigos; e o terceiro grupo a considera “tediosa, alienante, incapaz de reconhecer a identidade dos alunos e de pouca relevância em suas vidas” (OSBORN et al, 2003). Tanto na França quanto em vários outros países europeus, a insatisfação dos estudantes manifesta-se de várias formas, desde apatia e baixo desempenho acadêmico até absentismo, evasão e, em alguns casos, violência.

O PISA 2003 abordou o aspecto afetivo da escola e perguntou se os jovens de 15 anos se sentiam à vontade lá (OCDE, 2004). Enquanto a maioria afirmou que sim, uma proporção significativa de estudantes franceses disse que não. Entre 7% e 8% dos alunos consideram a escola uma perda de tempo, e uma proporção ainda maior acha que a escola não os prepara para a vida adulta (Tabela 1).

Tabela 1. Porcentagem de alunos que concordam com as seguintes afirmações

	Eu me sinto à vontade na escola	A escola é uma perda de tempo	A escola não me prepara para a vida adulta
Finlândia	89	7	21
Dinamarca	69	7	32
França	45	7	25
Reino Unido	85	6	26
Alemanha	87	7	43
Média da OCDE	81	8	32
Brasil	92	2	30

Fonte: OCDE (2004) PISA 2003 Figuras 3.4 e 3.5.

Existem algumas estatísticas sobre o nível de absentismo. No Reino Unido, mais de 6% dos alunos do Ensino Médio foram classificados como “ausentes persistentes” em 2006/07³. Na França, as escolas com maior índice de absentismo são as de Ensino Médio, em particular as escolas profissionalizantes que possuem uma proporção bem maior de alunos mais velhos, com baixo desempenho acadêmico e provenientes de famílias carentes. A proporção de alunos ausentes chega a 15% nas escolas de Ensino Médio mais afetadas por esse fenômeno, e 30% nas escolas vocacionais. No entanto, as razões por trás do absentismo não são claras: pode ser

3. Endereço eletrônico: <<http://www.dcsf.gov.uk/trends/index.cfm?fuseaction=home.showChart&cid=3&iid=12&chid=46>>.

falta de interesse ou devido ao fato de que alguns alunos trabalham ou estão envolvidos em outras atividades. Muitos dos alunos que faltam com frequência não conseguem acompanhar o ritmo da escola.

É fundamental que esse problema seja abordado, mas, como as causas são variadas e afetam diferentes grupos de jovens, ele requer medidas diferentes.

Uma das causas é o conflito entre a cultura jovem e a cultura escolar. Muitas vezes, as escolas e os professores rejeitam a maneira como os jovens se vestem e falam e a música que ouvem. Os jovens se sentem estigmatizados quando são reprovados nas provas, pois se sentem rejeitados por uma instituição voltada ao conhecimento acadêmico, enquanto outros se tornam agressivos com os professores. Muitos alunos não gostam de passar um terço de suas vidas entre as quatro paredes da escola e gostariam de começar a trabalhar e se sustentar. Outros reclamam que o currículo escolar é muito pesado, incoerente e sem sentido. Muitos dos alunos do Ensino Médio na França afirmaram que as matérias são muito abstratas e não têm relação com suas vidas, e que várias delas são inúteis e não podem ajudá-los a resolver seus problemas atuais ou futuros. Criticaram também os métodos de ensino, que são predominantemente aulas expositivas com professores e tarefas escritas. "Por que não nos ensinam a falar e a nos comunicar em inglês [ao invés de escrever]?" "Ninguém nos ensina a falar; ensinam-nos a escrever uma redação, mas não a participar de um debate, defender nossas ideias..." (mencionado em DESCOINGS, 2010). Os alunos também têm medo das provas e de não arrumar um emprego depois da escola. O índice de desemprego entre jovens recém-formados no Ensino Médio costuma ser bem mais alto do que entre os adultos. Com a crise econômica, esses índices chegaram ao nível máximo, em particular entre certos grupos: trabalhadores pouco qualificados e imigrantes de primeira e segunda geração.

Existe mais informação disponível sobre os alunos com baixo desempenho acadêmico do que sobre os ausentes ou os que não estão envolvidos na aprendizagem. Não é surpresa o fato de que grande parte dos alunos com baixo desempenho acadêmico, repetentes e reprovados nas provas finais é de famílias carentes e minorias raciais. Os antecedentes sociais e econômicos e a língua falada em casa também contribuem de forma significativa para as diferenças de desempenho em leitura. O desempenho dos imigrantes de primeira e segunda geração não é tão bom quanto o de alunos nativos, e essa diferença é bastante grande em alguns países. No entanto, alguns países saíram-se melhor do que outros na redução dessas diferenças entre imigrantes de segunda geração e nativos. Isso também depende do país e da cultura de origem. Estudantes asiáticos – em particular os chineses – têm um desempenho melhor do que alunos brancos de classe operária no exame GCSE na Inglaterra. Além disso, escolas em áreas com uma alta concentração de grupos de baixa renda e imigrantes tendem a apresentar uma proporção grande de estudantes considerados em situação de risco.

O número de meninos entre os alunos com baixo desempenho acadêmico também é maior que o de meninas, pelo menos em leitura. Em muitos países, os meninos não se saem tão

bem quanto as meninas nas provas. Uma pesquisa no Reino Unido mostrou que um número muito maior de meninos do que de meninas acham a escola e a leitura uma total perda de tempo. No entanto, os meninos apresentaram resultados melhores em matemática e ciências. Aparentemente, vários países possuem um certo tipo de cultura de meninos que, devido à influência da visão masculina tradicional, está se transformando numa cultura antiestudo.

7. A resposta: o que está sendo feito para motivar e estimular os alunos?

Várias medidas estão sendo tomadas em diferentes países para motivar e estimular os alunos e mantê-los na escola. Esses programas têm por objetivo melhorar a qualidade do ensino e o nível de desempenho dos alunos em situação de risco, implementar uma educação mais relevante, tornar as escolas mais acolhedoras e promover alternativas através de melhorias na educação vocacional.

Não discutiremos essas medidas a fundo, pois isso iria além do escopo deste *paper*. No entanto, é importante mencionar que uma única intervenção não seria capaz de sanar todos os problemas. Não existe um programa mágico para resolver todas as questões mencionadas até agora, pois cada sistema educacional é baseado numa cultura, história e contexto específicos. Modificar uma cultura organizacional e convencer formuladores de políticas, professores e pais instruídos sobre a necessidade de mudança é um processo muito demorado. Muitos são relutantes em mudar um sistema que funcionou bem no passado – pelo menos para eles. Além disso, levaria pelo menos dez anos para elaborar e introduzir um novo currículo e alterar os métodos de ensino. Muitos projetos piloto estão sendo implementados, mas ainda é cedo para avaliar seus resultados. Educação é uma área com grande influência política, e alguns ministros ainda resistem à tentação de introduzir reformas educacionais. Educação requer um mínimo de estabilidade e consenso em relação às estratégias, para que possamos avaliar o que funciona ou não e o que precisa ser mudado.

Um relatório de novembro de 2010 elaborado pelo McKinsey, denominado “Como os Sistemas Educacionais Reformados Continuam Melhorando”, descreve um sistema educacional que, após uma série de intervenções relacionadas a desempenho e desenvolvimento, melhorou de “ruim” para “regular”, de “regular” para “bom” e de “bom” para “excelente”. De acordo com os resultados do PISA 2009, os países com as maiores proporções de alunos com alto desempenho acadêmico são os asiáticos (Xangai, na China; Coreia e Hong Kong, China). O modelo asiático, se é que existe um só, é certamente bem diferente do nórdico adotado pela Finlândia, que foi o país com o melhor resultado em 2006, mantendo-se entre os melhores em 2009.

Apesar disso, uma série de tendências comuns está gradativamente afetando o sistema educacional em vários países europeus. Diferentes políticas de intervenção e estratégias estão sendo adotadas em vários níveis e, conforme o país, com maior ou menor rapidez.

7.1. Melhorar a qualidade para reduzir o número de alunos com baixo desempenho acadêmico

7.1.1. Medidas para mudar o sistema

Na maioria dos países europeus, a administração do sistema educacional é descentralizada: em alguns, ela é regional, enquanto em outros as escolas têm mais poder (concentrado nos diretores e comitês escolares) ou a administração é compartilhada pela autoridade regional e a escola.

A literatura sobre escolas bem-sucedidas enfatiza a necessidade de conceder mais autonomia às escolas, permitir que a comunidade local estabeleça um plano de desenvolvimento e metas próprias e como atingi-las, e dar mais liberdade de contratação aos comitês escolares e diretores. Isso implica diretores com capacidade de liderança dinâmica e aptos a implementar uma cultura de pragmatismo, além de mudanças nos padrões de contratação e capacitação de diretores. A maioria dos países europeus está começando a adotar esse sistema.

Os diretores necessitam do apoio de uma equipe administrativa que inclua, dependendo do tamanho da escola, coordenadores de área e vários orientadores com responsabilidades específicas: implementação de currículo, orientação religiosa, suporte à aprendizagem, garantia de qualidade e parcerias.

Os sistemas educacionais mais eficazes são aqueles em que os professores são profissionais altamente qualificados, bem pagos e selecionados entre os melhores bacharéis (como na Finlândia). Esses professores precisam de suporte pessoal e profissional, que é garantido pela estrutura mencionada acima. Em todas as escolas, principalmente nas mais puxadas, é essencial acabar com o isolamento entre professores e alunos e promover um trabalho em equipe e o compartilhamento de experiências.

O poder público está cada vez mais envolvido na coleta de dados, no monitoramento da aprendizagem e na adoção de mecanismos de garantia de qualidade, tais como os sistemas de inspeção no Reino Unido e as provas externas padronizadas. Embora a maioria dos países adote um sistema de provas no fim do Ensino Médio, este é centralizado em alguns e descentralizado em outros. Embora muitas vezes o poder público assuma um caráter "autoritário" em relação às escolas (estabelecendo metas individuais para cada uma), o relacionamento entre as duas partes tende a ser mais baseado em práticas de persuasão.

7.1.2. Intervenções direcionadas

As informações acima tratam basicamente de intervenções no sistema. Muitos países complementam essas medidas com outras intervenções direcionadas aos alunos com baixo desempenho acadêmico ou às escolas com problemas mais sérios.

O projeto *Extra Mile*, no Reino Unido, visa mudar a cultura de baixas expectativas e ceticismo em relação à educação, que impede muitos alunos de obterem bons resultados na escola. Em 2008, o projeto de Ensino Médio *Extra Mile* tentou melhorar as expectativas e os índices de conclusão nas escolas de Ensino Médio em áreas carentes. As ações do programa basearam-se nos aspectos positivos das boas escolas:

- Atenção, envolvimento e respeito mútuo – aumentar o nível de interação e aprendizagem participativa; criar canais para ouvir as necessidades dos alunos.
- Melhorar as expectativas – implementar um currículo mais relevante; desenvolver uma cultura de bons resultados e fazer com que os alunos se sintam à vontade na escola; expandir os horizontes dos alunos.
- Ensinar habilidades para o futuro (desenvolver a linguagem escrita e falada e habilidades sociais e comportamentais).
- Ninguém é reprovado.

Fonte: <<http://www.educacao.gov.uk/schools/leadership/schoolperformance/pedagogyandpractice/a0058430/the-extra-mile-project>>.

As intervenções incluem:

- Aulas extras para alunos com dificuldades de acompanhar a turma.
- Incentivar os alunos mais velhos (inclusive estudantes universitários) a se tornarem mentores dos mais novos; formar duplas de alunos com habilidades diferentes.
- Reduzir drasticamente o tamanho das turmas nas escolas com uma proporção grande de alunos filhos de imigrantes e de famílias de baixa renda (aulas de transição na França e em menor grau nas áreas com prioridade educacional – ZEP).

O sistema de aulas de transição na França consiste em transferir jovens com grandes dificuldades de aprendizagem ou com problemas comportamentais para outras escolas, onde são colocados em turmas especiais temporárias com poucos alunos (10 a 15) e professores dedicados. Os resultados são positivos tanto em termos de aprendizado quanto de comportamento. No entanto, essa é uma medida dispendiosa, que não pode ser aplicada de forma generalizada – a menos que haja um aumento nas turmas das escolas comuns. Os efeitos positivos nem sempre duram após o aluno retornar à sua antiga escola.

- Melhorar as habilidades linguísticas orais e escritas dos alunos imigrantes através de cursos específicos.
- Modelos de conduta – bons alunos de famílias de baixa renda que frequentam escolas com dificuldades têm aulas particulares ministradas por estudantes universitários, para prepará-los para as melhores universidades. A ideia dessa proposta é mostrar que alunos de áreas carentes também podem ser bem-sucedidos se forem dedicados e estudarem mais. Outra vantagem é a diversificação do perfil social dos estudantes das melhores universidades.

Várias pesquisas mostraram que, pelo menos no Ensino Fundamental, é melhor evitar repetência e a formação de turmas com base nas habilidades individuais dos alunos. Além de não ajudar a melhorar o desempenho, a repetência contribui para a estigmatização do aluno e afeta sua autoestima (BAUDELLOT and ESTABLET, 2009; DURUT BELLAT, 1997).

Em relação à formação das turmas, existem alternativas para as turmas formadas a partir das diferentes habilidades dos alunos.

No modelo escandinavo, os professores das escolas públicas ensinam a mesma turma da 1ª à 10ª série: os alunos permanecem na mesma turma, e o mesmo professor – ou um número pequeno de professores – ensina todas as matérias. O objetivo dessa prática é deixar os adolescentes seguros e à vontade na turma, além de estimular a solidariedade entre os alunos. Ao ensinar todas as matérias, os professores ajudam os alunos a entender a coerência dos temas, abordam os aspectos complementares entre os diferentes assuntos e demonstram como o conhecimento baseado em fontes diversas pode ser aplicado à resolução de problemas. O professor conhece bem seus alunos e familiares e é professor e tutor ao mesmo tempo. É claro que para exercer essa função os professores precisam ser muito bem treinados (Dinamarca, Noruega) (BRISEID and CAILLODS, 2004; OSBORNE et al, 2003).

Na Inglaterra e Escócia, praticamente não há uma única turma: os alunos são agrupados de acordo com o nível acadêmico para as diferentes matérias. Embora os professores prefiram ensinar grupos mais homogêneos, é preciso garantir que os adolescentes não estejam sempre no mesmo grupo e que os alunos mais fracos não fiquem sempre juntos. Este modelo costuma ser adotado nos sistemas em que os alunos escolhem as matérias que querem cursar.

O princípio por trás desses modelos, principalmente o primeiro, é que todas as crianças e adolescentes são capazes de aprender. Embora alguns precisem de mais ou menos tempo e prática, o importante é oferecer apoio e as oportunidades necessárias para todos os alunos e não permitir que sua autoestima seja abalada.

7.2. Conteúdo diversificado e métodos de ensino

Os estudantes estão entediados e não entendem por que precisam estudar várias matérias que lhes parecem tão abstratas. Há várias soluções para isso, e a mais fácil seria diminuir as exigências acadêmicas e aumentar o número de cursos mais fáceis e atraentes, como informática, cinema e esportes. No entanto, reduzir os padrões não pode ser uma opção de longa duração. Os jornais ingleses e franceses estão cheios de artigos escritos por intelectuais, pais e professores criticando a simplificação do currículo e a "niveleção por baixo" do Ensino Médio e das provas, que aparentemente se tornaram fáceis demais. A maioria dos sistemas ainda mantém um número mínimo de matérias obrigatórias, como língua nacional, línguas

estrangeiras, matemática, ciências e, às vezes, história, para transmitir as habilidades e conhecimentos básicos que permitirão aos alunos continuar aprendendo. O objetivo é despertar o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, transmitir um mínimo de conhecimento e competências e melhorar suas expectativas.

- Incentivar grupos de professores de matérias diferentes a trabalhar juntos: desenvolver programas em conjunto e incrementar o estudo de temas comuns e os elos entre as matérias; adotar práticas de ensino e métodos de avaliação criativos.

O conjunto de conhecimentos e competências básicas introduzido na França em 2006 aborda sete competências que todos os jovens devem dominar ao se formar na escola: língua francesa, conhecimentos práticos de uma língua estrangeira, principais elementos de matemática, ciências e tecnologia, tecnologia da informação e comunicação, cultura humanista, habilidades sociais e cívicas, e autonomia e iniciativa. Isso requer que os professores trabalhem juntos.

- Multiplicar o número de matérias opcionais no Ensino Médio: línguas estrangeiras, matérias práticas, design e tecnologia, matérias artísticas, tecnologia da informação e comunicação.
- Incentivar os professores a diversificar seus métodos de ensino: além das aulas tradicionais com foco numa aprendizagem estruturada, oferecer atividades interativas em sala de aula, como debates, psicodrama, projetos em equipe e trabalhos individuais no computador.
- Promover trabalhos de curso e projetos individuais sobre um assunto escolhido pelos alunos e avaliá-los separadamente. Essa proposta visa aumentar os conhecimentos, melhorar as habilidades de pesquisa e desenvolver a capacidade de raciocínio.

7.3. Transformar a escola em um ambiente mais acolhedor

Vários aspectos da organização interna de uma escola podem contribuir para torná-la mais ou menos acolhedora e fazer com que os alunos queiram passar mais tempo lá. A maioria dos países se preocupa com o lado afetivo da educação, ou seja: o aluno deve ser tratado como um indivíduo com problemas pessoais e de aprendizagem. Em alguns sistemas (países nórdicos, Reino Unido), os professores lidam com essas questões, mesmo quando a escola possui outros profissionais capacitados para tal. Já em outros países (França), as escolas contratam profissionais especializados e deixam os professores fora dessas questões. No primeiro modelo, os professores são encarregados da educação dos alunos, enquanto no segundo eles têm a função de apenas instruir e transmitir conhecimento (OSBORNE et al, 2003). É evidente que o relacionamento entre alunos e professores é melhor no primeiro do que no segundo modelo, o que pode ter contribuído para que os alunos não se sintam à vontade na escola. No primeiro modelo, os professores passam

o dia todo na escola, enquanto no segundo dão aula e vão embora. Essa prática tem sido contestada através da implementação de um novo currículo, com ênfase em conhecimentos e competências básicas no Ensino Fundamental. No entanto, as mudanças são lentas, pois modificar os hábitos adquiridos pelos professores ao longo de uma vida levará muito tempo (HAUT COMITÉ DE L'ÉDUCATION, 2010).

7.3.1. Tornar a escola mais democrática

Na maioria dos sistemas, os alunos participam da administração da escola e opinam sobre várias questões. Em alguns países, eles participam da elaboração do plano de desenvolvimento da escola e se envolvem nas discussões sobre as matérias opcionais e os métodos de ensino e avaliação. É importante que diretores e professores ouçam as necessidades de aprendizagem dos alunos e ajam de acordo.

7.4. Promover alternativas e valorizar a educação vocacional

Diversificação e formação de turmas com base nas habilidades individuais dos alunos são práticas comuns no Ensino Médio. Oferecer treinamento vocacional e ensinar habilidades técnicas para um número grande de alunos se tornou uma prioridade. Como a quantidade de empregos não especializados está diminuindo, é essencial que um número cada vez maior de jovens obtenha um diploma de especialização técnica para facilitar sua entrada no mercado de trabalho e suprir as necessidades da economia (indústria e serviços) de trabalhadores qualificados. Muitos países possuem várias combinações de educação e treinamento geral/acadêmico e vocacional/técnico, oferecidas tanto por escolas quanto por empresas, em período integral e meio período. No entanto, não é fácil determinar quantos alunos recebem esse tipo de educação e treinamento. Conforme mencionado anteriormente, a OCDE estima que aproximadamente 64% dos alunos do Ensino Médio estão matriculados em escolas vocacionais na União Europeia. Esta proporção varia de 31% no Reino Unido a 57% na Alemanha e Suécia, e 68% na Finlândia. Escolas vocacionais possuem uma grande quantidade de alunos de famílias de baixa renda e têm a função de educar e treinar jovens em situação de risco, mantê-los na escola e garantir-lhes uma qualificação.

As escolas vocacionais possuem algumas vantagens, que lhes permitem motivar os alunos e, ao mesmo tempo, prepará-los para o mercado de trabalho e o Ensino Superior.

- Um número menor de alunos por classe.
- Um conteúdo mais concreto e direcionado às habilidades e competências.
- A pedagogia dessas escolas é mais bem adaptada e adequada às necessidades e interesses de certos grupos de alunos. Elas utilizam uma abordagem indutiva, que vai da prática à teoria e não o contrário. A integração/ligação entre o treinamento vocacional e as matérias gerais contribui para dar mais sentido ao ensino de matemática, ciências e línguas.

Através de estágios de trabalho, os alunos comprovam as vantagens dos conhecimentos e habilidades adquiridas e da adoção de um comportamento adequado.

- Projetos e avaliações contínuas.
- Os alunos definem seus próprios currículos e caminhos. Em vários países, os alunos decidem se querem estudar por três anos ou mais.

Existem vários modelos de educação vocacional, e, embora cada país se identifique mais com um determinado tipo, nenhum utiliza apenas um só:

- Combinação entre modelo escolar e estágio de trabalho (França, Suécia).
- Combinação entre modelo empresarial e aprendizagem. Esse sistema duplo é adotado na Alemanha e em países influenciados por ela, e sua eficácia é comprovada pelo baixo índice de desemprego entre os jovens e pela força da indústria alemã. Vários países tentaram copiar esse sistema, mas têm tido dificuldades em garantir o apoio das empresas.
- Combinação entre educação vocacional na escola e aprendizagem técnica (Noruega).
- Programa escolar diversificado. *Comprehensive schools* oferecem cursos vocacionais em meio período ou período integral. As matérias vocacionais são divididas em vários módulos ou áreas vocacionais mais amplas, para que o aluno possa escolher quais ele quer cursar.

Apesar da grande diversidade, os modelos possuem várias características em comum.

- Aumentar a idade de graduação dos alunos e manter o mesmo conjunto de matérias obrigatórias para todas as áreas de especialização.
- Incentivar os alunos a fazer estágios e treinamentos.
- Garantir que a educação vocacional não seja um campo sem perspectivas e conceder o diploma de Ensino Médio para alunos formados em escolas vocacionais, para que possam ingressar no Ensino Superior. Essa medida é essencial para motivar os alunos e criar novas oportunidades de aprendizagem. Também é necessária para melhorar o status da educação vocacional entre pais e empresas (ex: Bacharelado Profissionalizante na França).

Desafios enfrentados pela educação vocacional:

- Alta concentração de alunos em situação de risco em algumas escolas.
- Melhorar o status dessa área para que se torne tão valorizada quanto os estudos acadêmicos.
- Melhorar o nível de orientação profissional. Os resultados nem sempre são bons, principalmente quando a orientação é feita pelos professores nas escolas comuns. Existem iniciativas interessantes, tais como convidar representantes de empresas para falar com os alunos sobre suas atividades. Devido às incertezas do mercado de trabalho, está cada vez mais difícil fazer projeções sobre as oportunidades de emprego. No entanto, uma boa educação permite aos jovens mudar sua orientação, continuar aprendendo e receber treinamento para o resto da vida.
- Reavaliação das políticas do mercado de trabalho, a fim de incentivar as empresas a contratar jovens e diminuir possíveis práticas discriminatórias.

8. Conclusões

Uma grande quantidade de experiências e programas está sendo adotada com o objetivo de manter os alunos na escola. No entanto, é difícil apontar qual a estratégia mais eficaz, pois isso depende dos critérios utilizados para avaliar o sucesso dessas experiências: melhores resultados de aprendizado? Uma proporção maior de alunos se formando no Ensino Médio? Uma melhor transição entre a escola e o mercado de trabalho e baixos índices de desemprego entre os jovens? Maior coesão social? Crescimento econômico? É difícil também isolar o impacto causado por uma única medida. A maioria dos sistemas educacionais está passando por transformações permanentes e, independentemente dos critérios usados, é necessário monitorar os índices de implementação das diferentes reformas ou intervenções.

Conforme descrito anteriormente, as experiências mais bem-sucedidas possuem uma variedade de aspectos: melhorar a qualidade e os resultados da aprendizagem o mais cedo possível; direcionar o foco para os alunos mais fracos e que corram o risco de abandonar a escola; diversificar o conteúdo e os métodos de ensino; e dar mais ênfase à educação vocacional e a trabalhos e atividades práticas. O maior desafio é estimular os jovens, torná-los confiantes, aumentar suas expectativas e ajudá-los a descobrir o que querem fazer. No entanto, a solução vai além do sistema educacional.

Referências bibliográficas

AUGUSTE, B.; KIHN, P.; MILLER, M. (2010). "Closing the talent gap: Attracting and retraining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research based perspective." Mckinsey& Company. September 2010.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. (2009). "L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales." Paris. Seuil. La République des idées.

BRISEID, O.; CAILLODS, F. (2004). "Trends in Secondary Education in Industrialized Countries." Paris. IIEP UNESCO.

DESCOING, R. (2010). "Un lycée pavé de bonnes intentions." Paris. Editions Robert Laffont.

France. Ministère de l'éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'absentéisme des élèves en 2005-2006. Note d'information DEPP 7-24 <<http://www.education.gouv.fr/cid5032/l-absenteisme-des-eleves-dans-le-second-degre-en-2005-2006.html>>.

France Haut Conseil de l'éducation. (2010). Le Collège. Bilan des résultats de l'école 2010. La documentation Française. Paris <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000513/index.shtml>>.

HANUSHEK, E.A.; JAMISON, D.T.; JAMISON, E.A.; WOESSMANN, L. (2008). "Education and Economic Growth. Education next." Spring 2008. <www.educationnest.org>.

HANUSHEK, E.; WOESSMANN, L. (2007). "The Role of School Improvement in Economic Development. NBER Working paper series." Vol. W 12832. Social Science research network. <<http://www.nber.org/papers/w12832>>.

LAU L.J.; JAMISON D.T.; LOUAT, F.F. (1991). "Education and Productivity in Developing Countries. An Aggregate Production Function. Background paper for the 1990 World Development Report." Washington. World Bank.

MONA M.; CHIJIJOKE C.; BARBER M. "How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better." Mckinsey & Company. September 2010. <http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBook_A4%20SINGLES_DEC%202.pdf>.

OCDE. (2004). "Learning for Tomorrow's World. First results from PISA 2003." Paris. Organisation for Cooperation and Development.

_____ (2007a). "Understanding the Social Outcomes of Learning." Paris. Organisation for Cooperation and Development.

_____ (2007b). "PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Programme for International Student Assessment." Paris. Organisation for Cooperation and Development.

_____ (2010a). "Education at a glance 2010. OCDE Indicators." Paris. Organisation for Cooperation and Development.

_____ (2010b). "The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Programme for International Student Assessment." Paris. Organisation for Cooperation and Development.

_____ (2010c). "PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science Programme for International Student Assessment." Paris. Organisation for Cooperation and Development.

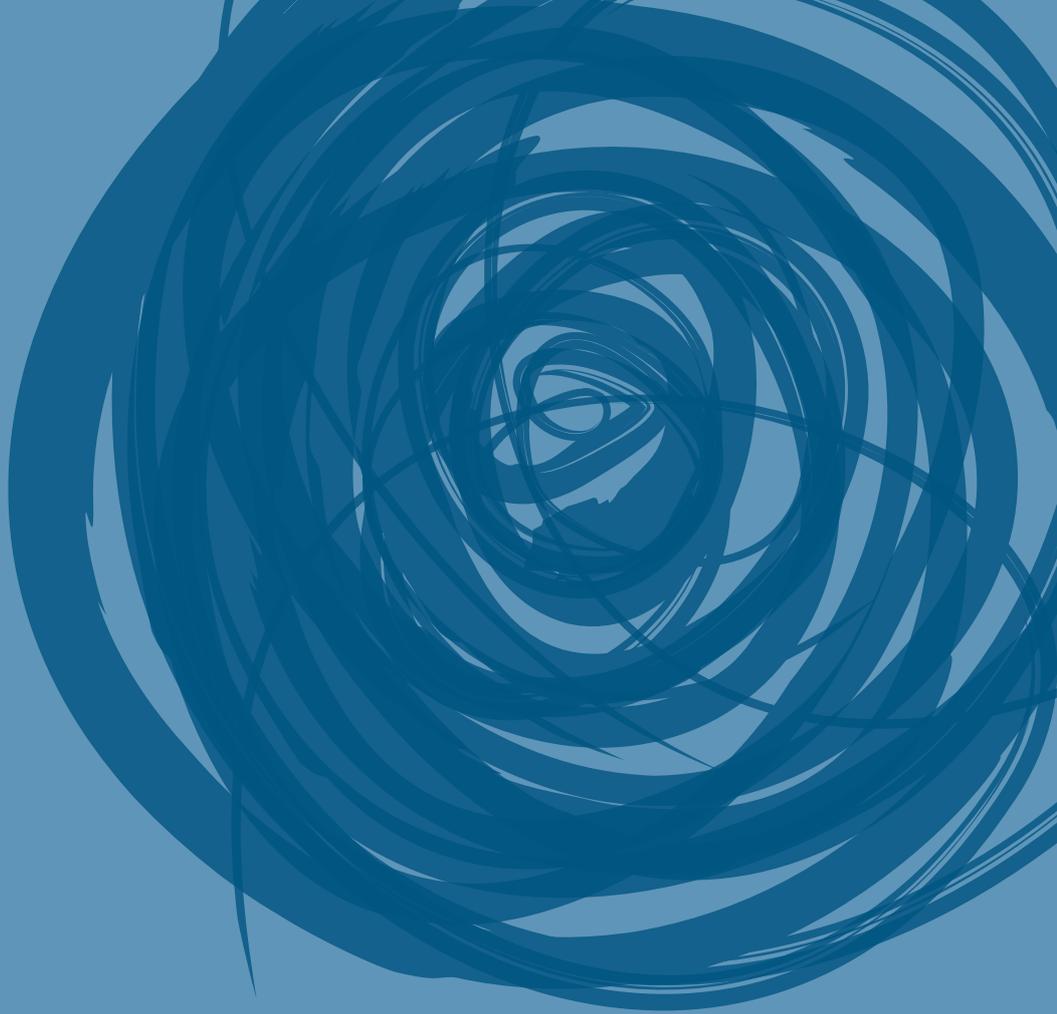
OSBORN, M.; BROADFOOT, P.; MCNESS, E.; PLANEL, C.; RAVN, B.; TRIGGS, P. (2003). "A World of Difference. Comparing Learners Across Europe." Open University Press. Bershire . England.

MONA, M.; CHIJIJOKE C.; BARBER M. (2010). "How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better." Mckinsey& Company. September 2010. <http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBook_A4%20SINGLES_DEC%202.pdf>.

MILANOVIC, B. (2010). "Measuring Global Inequality. In World Social Science report 2010." Knowledge Divides. UNESCO, ISSC. Paris.

UNRISD. (2010). "Combating Poverty and Inequality: Structural Change, Social Policy and Politics." UNRISD Flagship Report. United Nations Research Institute for Social Development. Geneva.

High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Impact of Improving PISA Outcomes. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.



3 Ensino Médio: aprendendo com os EUA

John Bishop

Membro do Departamento de Estudos de Recursos Humanos e Relações Industriais e do Trabalho na Cornell University

Claudio de Moura Castro

Presidente do Conselho Consultivo do Instituto Inhotim e membro do Conselho de Administração do Instituto Unibanco

1. O que o Brasil pode aprender com os Estados Unidos

A sociedade norte-americana sempre mostrou-se disposta a admitir seus erros e deficiências. Se levarmos em consideração a ampla cobertura da imprensa mundial, assim como tudo o que vem dos Estados Unidos, seus problemas educacionais podem servir de inspiração para o Brasil.

Durante o século XX, os Estados Unidos se revelaram como a maior fonte de inovações na área de educação. Além dos *Land Grant colleges*, universidades de pesquisa, escolas de pós-graduação e *community colleges*, influenciaram o mundo todo. Há também as *comprehensive high schools* e a universalização do Ensino Médio, implementadas pelo menos meio século antes da Europa.

Além disso, os Estados Unidos são líder mundial em Ensino Superior. Uma pesquisa feita na Inglaterra mostrou que 17 das 20 melhores universidades do mundo são norte-americanas. Em termos de Ensino Fundamental, o desempenho do país é adequado e está no mesmo nível que o de países mais avançados – ou seja, não há problemas graves nessa área.

No entanto, em se tratando de Ensino Médio, após ter sido o líder mundial por mais de meio século, os Estados Unidos estão atravessando uma séria crise. É claro que isso não se aplica a todas as escolas – os resultados dos testes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) mostram que alguns estados se mantêm em pé de igualdade com os países mais destacados. Além disso, algumas escolas no país ainda estão entre as melhores do mundo. Porém, a metade inferior da pirâmide das escolas de Ensino Médio está em condições deploráveis, conforme descrito na próxima seção.

Por que os brasileiros estariam interessados em saber mais sobre os problemas do sistema educacional norte-americano? Essa resposta está numa outra característica daquela sociedade: a garra e a criatividade incríveis com as quais ela lida com seus problemas sérios. A sociedade norte-americana tende a enfrentar seus problemas de frente e com coragem e está disposta a ir até as últimas consequências para resolvê-los.

Os brasileiros podem aprender muito com a determinação dos americanos de tomar os remédios necessários, não importa o quão amargos sejam. Além disso, é claro que alguns dos problemas que os dois países enfrentam são muito parecidos, e algumas das inovações que estão sendo propostas e implementadas são bastante criativas e podem ser ideias interessantes para o Brasil.

2. O Ensino Médio nos EUA enfrenta problemas sérios

Nesta seção, examinaremos algumas das deficiências mais gritantes nas escolas de Ensino Médio norte-americanas. Embora já sejam conhecidas, vale a pena descrever algumas em detalhe. Os leitores brasileiros notarão que alguns desses problemas são comuns aos dois países, enquanto outros são peculiares aos Estados Unidos.

2.1. Desempenho escolar e hábitos de estudo inadequados

Professores e empregadores que interagiram com recém-formados no Ensino Médio norte-americano mostraram-se muito insatisfeitos. A seguinte pergunta foi feita a amostras representativas de professores e empregadores: "Como você classificaria o [candidato à vaga de emprego ou novos estudantes] em termos de conhecimentos gramaticais? Excelente, bom, regular ou ruim"? Apenas 2% responderam "excelente"; 74% dos professores e 73% dos empregadores responderam "regular" ou "ruim". Em relação à "habilidade dos candidatos de escrever com clareza", 75% dos professores e 73% dos empregadores responderam "regular" ou "ruim", enquanto no quesito "conhecimentos básicos de matemática", 65% dos professores e 63% dos empregadores responderam "regular" ou "ruim". (Public Agenda, *Complete Survey Findings for Where We Are Now*, 2002b, p. 41-43).

Os hábitos de estudo dos alunos também são preocupantes. Um supervisor na seguradora New York Life Insurance (que recentemente transferiu suas operações de processamento de sinistros para o exterior) comentou na televisão: "Os garotos saem da escola achando que vão receber tudo de mão-beijada" (PBS, 27 de março de 1989). Este tipo de estereótipo negativo pode prejudicar seriamente as chances de contratação dos recém-formados no Ensino Médio.

2.2. A cultura jovem menospreza o desempenho acadêmico dos estudantes

Estudantes fazem parte de uma cultura jovem que desestimula quem se esforça para aprender e marginaliza os indivíduos (*nerds*, excêntricos, jovens com tendências artísticas e científicas) que dedicam grande parte do seu tempo a uma atividade específica ou se interessam por assuntos mais incomuns, como música clássica, computadores, experiências científicas, matemática avançada ou Shakespeare. Embora nenhum adolescente queira ser taxado de *nerd* (para nós, CDF), é isso que ocorre com os alunos que estudam muito ou aparentam estudar muito. Como as escolas avaliam o desempenho dos alunos em relação aos seus colegas, através de notas e classificação dentro da turma (ao invés de usar um padrão externo), os próprios alunos acabam persuadindo os colegas a não estudar.

De fato, a principal razão por trás da pressão do grupo para que os alunos não se apliquem nos estudos é que o sucesso acadêmico força os estudantes a competirem uns com os outros.

Esta situação possui muitos elementos do clássico jogo “dilema do prisioneiro”. O êxito dos alunos não é medido de acordo com um padrão externo absoluto – as medalhas de escoteiro, por exemplo, cujo reconhecimento é baseado num padrão fixo de competência. Pelo contrário, as escolas avaliam o desempenho dos alunos em relação aos seus colegas, através de notas e classificação dentro da turma.

Os alunos que estudam muito para as provas dificultam as chances de seus amigos mais próximos (ou de outros colegas da classe) de tirarem uma nota máxima ou de se classificarem no topo da turma. Como estudar duro para uma prova requer esforço, a classe toda é beneficiada se ninguém estudar, pois as provas são avaliadas com base numa curva das notas da própria turma. Portanto, a solução imposta pelo grupo é que “ninguém estude mais do que o mínimo necessário”. Os próprios alunos conseguem identificar quem infringiu o código de “mínimo estudo”, recompensando quem o obedeceu e punindo aqueles que se desviaram. As recompensas e castigos se materializam sob a forma de amizade, respeito ou escárnio. Para a maioria dos alunos, os benefícios do estudo são menos importantes do que ser rotulado de CDF, puxa-saco ou, no caso dos afro-americanos, de “querer dar uma de branco”. Portanto, a maioria dos alunos obedece à regra do “mínimo estudo”.

As regras do grupo ditam o seguinte: tudo bem ser inteligente, afinal não temos como evitar. Mas nada de se matar de estudar pra tirar nota alta. Esse fato é ilustrado por um caso contado por um aluno de um dos autores:

Eu fui erradamente taxado de CDF pela minha turma na escola [Ensino Médio] só por causa das matérias que eu estava fazendo. Isso me incomodava muito, pois além de não ser bom em esportes eu também era considerado um CDF. Aquilo era uma vergonha muito grande. Às vezes, nos intervalos, eu me sentava perto dos CDFs e ficava escutando-os falar sobre o quanto odiavam as tarefas escolares e que nunca estudavam para as provas, e eu tinha que me controlar pra não cair na gargalhada. Eu sabia que eles estavam mentindo, e eles também sabiam. Eu acho que muitos CDFs andam juntos porque o medo do isolamento é maior que as suas rivalidades bobas. Eu acho que os meus dois amigos CDFs só gostavam de mim porque eu estava quase no mesmo nível que eles, mas não era competitivo. (TIM, 1986).

É assim que aqueles, infringindo a norma do “mínimo estudo”, tentavam esconder isso dos colegas, ao invés de aderir à norma alternativa de “aprender é divertido e importante”.

Os custos e os benefícios de estudar variam entre os alunos, pois o interesse pelas matérias, habilidades individuais e a pressão e recompensa por parte dos pais variam também. Essa heterogeneidade significa que alguns alunos optam por infringir a norma do “mínimo estudo”. Contudo, quando estão em minoria, não conseguem evitar o desprezo dos colegas. Dentre aqueles que estão no topo da turma e nas escolas onde muitos alunos almejam entrar em faculdades competitivas, o número de alunos aplicados pode ser suficiente para criar uma subcultura com

normas próprias que menosprezam quem vai mal nas provas ou atrapalha as aulas. Essa é a base estrutural das panelinhas de “CDFs” e “preppies” presentes em várias escolas de Ensino Médio. No entanto, a maioria dos alunos concentra-se nas panelinhas que desprezam o estudo.

2.3. Um número muito grande de alunos tem uma atitude negativa em relação à escola

Uma amostra representativa nacional das escolas de Ensino Médio mostrou que 30% dos alunos veteranos afirmaram com orgulho que “quase sempre” ou “frequentemente” “bagunçavam na aula”. Quando questionados com que frequência “tentavam fazer o melhor possível”, apenas 68% respondeu “frequentemente” ou “quase sempre” (Johnson et al., *Monitoring the Future: 2009*).

Estudos envolvendo observação em sala de aula revelaram que os estudantes norte-americanos se dedicam ativamente a atividades educativas durante apenas metade do tempo que passam na escola. Um estudo sobre escolas em Chicago revelou que, nas escolas públicas com alunos de alto desempenho acadêmico, 75% do tempo passado na sala de aula é dedicado ao aprendizado; nas escolas com alunos com baixo desempenho acadêmico, a média era 51% (FREDERICK, 1977). Em termos gerais, Frederick, Walberg e Rasher (1979) estimaram que 46,5% do tempo de ensino potencial é perdido devido a absentismo, atrasos e falta de atenção.

Mais importante que o tempo dedicado ao aprendizado é a intensidade com a qual os alunos se envolvem no processo. Em seu estudo sobre escolas de Ensino Médio norte-americanas, Theodore Sizer (1984) descreve os alunos como “dóceis, obedientes e sem iniciativa. (p. 54)”, enquanto John Goodlad (1983) relatou “um quadro geral de considerável passividade entre os alunos... (p. 113)”. Os professores do Ensino Médio entrevistados por Goodlad citaram “falta de interesse dos alunos” como o problema mais sério na educação.

2.4. O fracasso das escolas urbanas de grande porte

Os comentários acima fazem referência a escolas de Ensino Médio norte-americanas em geral. No entanto, os problemas são bem piores nas escolas de Ensino Médio urbanas nos guetos e bairros carentes.

Por que tantas escolas grandes urbanas estão fracassando? Parece claro que as *comprehensive high schools* tornaram-se ambientes anômicos e alienantes para a maioria dos alunos. Como os alunos escolhem os horários e as disciplinas que vão cursar, cada uma tem um grupo diferente de alunos. As escolas grandes oferecem as matérias básicas com três ou mais graus de dificuldade. Os alunos são separados por turmas, com base no desempenho anterior na matéria (ou por escolha dos alunos). Alguns alunos frequentam cursos do tipo *Advanced Placement*

e IB, que são avaliados fora da escola. O conteúdo desses cursos é de nível universitário. Em contraste, a maioria dos alunos tende a fazer o mínimo necessário para manter suas notas num nível aceitável. Há vários cursos eletivos disponíveis, e o critério de escolha usado pela maioria dos alunos é tentar tirar uma nota boa sem muito esforço.

As chamadas “*Shopping Mall High Schools*” são um excelente exemplo dessa tendência. Nelas, os alunos raramente estudam as matérias em profundidade ou se envolvem mais a fundo com um determinado tema ou com os professores. Como os professores conhecem apenas um pequeno número de alunos, a disciplina nos corredores acaba ficando sob a responsabilidade da equipe de segurança de escola.

O fracasso das *comprehensive high schools* é mais extremo nas grandes cidades, onde pobreza e crime são mais comuns, e absenteísmo, cabular aula, falta de disciplina e desrespeito aos professores são problemas sérios. Em uma série de artigos sobre escolas de Ensino Médio em Washington DC, Lonnae Parker descreve um exemplo extremo desse problema na Calvin Coolidge High School.

De acordo com os professores mais antigos, no início dos anos 1990, os alunos começaram a falar palavrões na frente dos adultos. No final daquela década, ouvia-se nos corredores uma profusão de insultos raivosos e obscenidades. Isso levou os professores a fechar as portas e afastarem-se dos alunos. O comportamento dos alunos nos corredores ficou fora de controle, e isso se espalhou para as salas de aula.

“Muitas vezes eu simplesmente ignoro o barulho. Às vezes, é alto demais, mas eu não posso fazer nada a respeito. O professor às vezes os manda calar a boca, mas aí eles falam mais alto ainda e o xingam.” Gabe Gonzalez, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio.

Às vezes, os alunos entram sem pedir licença na sala de aula de Lee e gritam aos colegas: “E aí, galera, o que tá rolando?”. Ou entram para apontar seus lápis e ficam batendo papo ou xingando os colegas. “Professor Lee, você parece aquele cara que atirou em todo mundo”, diz um aluno de camiseta *tank top* branca, uma semana após o tiroteio na universidade Virginia Tech.

Lee [um professor novato do programa *Teach for America*] costumava trancar a porta, mas um aluno bateu com o ombro na tranca e a quebrou.

Um jogador de futebol americano uma vez entrou sem pedir licença no meio de uma aula e tentou enfiar sua prova de matemática na mão de Lee, enquanto este escrevia na lousa. “Mais tarde eu falo com você”, Lee disse ao aluno.

“Nada disso, cara. Me dá um zero agora mesmo!”, o aluno respondeu. “Você vai me reprovar de qualquer jeito, então pode dar o [palavrão] zero agora. Me dá o meu [palavrão] zero!”, ele gritou para Lee. O professor dava passos para frente e para trás, ten-

tando esquivar-se do aluno, e finalmente chamou um segurança que estava passando no momento e que retirou o aluno da sala. "Eu odeio essa [palavrão] escola!", o aluno gritou, enquanto saía. "Então vá embora," disse o segurança. A turma ficou olhando tudo, sem mostrar nenhum tipo de reação. (Washington Post. Nov 12, 2007).

Se você fosse o secretário de educação pública de Washington DC, o que faria a respeito da escola Coolidge e de outras escolas de Ensino Médio na mesma situação? Os artigos de Parker descreveram vários esforços mal-sucedidos tanto por parte do diretor quanto de alguns professores para tentar mudar a cultura da escola. A cultura estudantil nociva que predomina na Coolidge já estava sendo transmitida pelos alunos mais velhos aos mais novos. Mesmo se tivessem se unido contra isso, os professores e administradores da escola não teriam conseguido mudar a situação.

3. As respostas criativas

Hoje em dia, os Estados Unidos têm plena consciência dos problemas de suas escolas de Ensino Médio, e várias regiões têm feito grandes esforços para reformar este nível de educação. Antes de descrever a nova fórmula adotada para o Ensino Médio, é importante mencionar uma etapa fundamental em qualquer tipo de reforma: o que fazer com as escolas com um desempenho abaixo dos padrões?

A cidade de Nova York desenvolveu uma estratégia eficaz para lidar com escolas disfuncionais: fechá-las e usar os prédios vazios para escolas novas e menores, começando com uma série por vez. No período de 3 a 4 anos necessários para a desativação completa da escola, a parte do prédio ainda ocupada pelos alunos da antiga escola começa a diminuir e novas escolas temáticas são instaladas nos andares vazios.

Este artigo aborda alguns dos maiores avanços na reforma educacional: a criação de escolas menores e temáticas, que estimulam a participação dos alunos; e o incentivo a pais/alunos para que escolham a escola mais compatível com os seus objetivos. As escolas propostas por essa reforma educacional têm sido apresentadas sob vários nomes diferentes: *Magnet Schools*, *Career Academies*, escolas pequenas, escola dentro da escola, escolas terceirizadas, escolas de tempo integral, *KIPP*, *New-Visions Schools*, *Small Schools of Choice*, etc.

Como essas escolas são pequenas, o número de candidatos sempre excede o de vagas. Quando isso acontece, as escolas têm que usar um sistema de sorteio para o primeiro ano. Isso permitiu aos pesquisadores realizar um estudo rigoroso do impacto que essas instituições exercem sobre seus alunos. Como esses estudos sobre o sistema de sorteio já foram concluídos e publicados, os educadores que trabalham nessas escolas tiveram acesso a importantes evidências científicas de que a sua dedicação (combinada às estratégias de melhoria da escola que eles ajudaram a desenvolver) gerou benefícios significativos para os alunos.

3.1. Padrões mais elevados e maior responsabilidade

A resposta dos governos federal e estaduais à crise educacional foi elevar os padrões de graduação e estabelecer sistemas de responsabilidade e prestação de contas nas escolas. A maioria dos estados aumentou o número de cursos de matemática e ciências que os alunos precisam fazer para se graduar nas escolas públicas. Muitos estados também exigem que os alunos façam testes de competência mínima (ou uma série de provas de fim de curso) para que possam se formar. Quadruplicou a participação em cursos de *Advanced Placement* e *International Baccalaureate* que são avaliados externamente e oferecem créditos universitários aos trabalhos feitos na escola de Ensino Médio. Todos os estados implementaram uma Reforma Baseada em Padrões (*Standards-Based Reform*), na qual o estado estabelece padrões de ensino e aprendizado e administra testes anuais para determinar o desempenho individual das escolas. Os resultados são divulgados publicamente, e as escolas que não se saem bem são pressionadas a melhorar.

3.2. *Small High Schools of Choice* de Nova York

Um conjunto de pesquisas de alta qualidade, mais abrangentes e precisas sobre o tema avaliou os esforços da cidade de Nova York para criar um sistema de escolas de Ensino Médio pequenas e sem processo de seleção. Essas novas escolas se voltam para atender os alunos que, devido ao fechamento de 20 grandes *comprehensive high schools* de fraco desempenho no Brooklyn e no Bronx, seriam forçados a viajar longas distâncias ou frequentar escolas superlotadas. Entre 2002 e 2008, a prefeitura abriu 123 escolas pequenas (com cerca de 100 alunos por série) e sem processo de seleção baseado no histórico acadêmico dos alunos. A maioria das escolas fica no Brooklyn e no Bronx, a uma distância razoável dos bairros atendidos pelas escolas grandes que haviam sido fechadas.

A pesquisa MDRC baseou-se nos dados de 29.811 alunos que se candidataram a 105 das *Small High Schools of Choice* (SSCs) em Nova York e que, devido ao número excessivo de inscrições, tiveram que ser selecionados através de sorteio. A pesquisa concluiu que esse tipo de escola levou a um aumento significativo na frequência, reduziu substancialmente as reprovações e aumentou em 10% o número de créditos escolares recebidos anualmente pelos alunos. “No quarto ano do Ensino Médio, as SSCs aumentaram em 6,8% o índice geral de graduação, que equivale a cerca de um terço da diferença nos índices de graduação entre alunos brancos e negros na cidade de Nova York. Os efeitos positivos das SSCs são evidentes em um grande número de alunos, incluindo jovens negros, cujas perspectivas educacionais têm sido as mais difíceis de melhorar.” (BLOOM et al, 2010b, p. iii).

Os dirigentes das 123 escolas enfrentaram um desafio gerencial muito difícil, que era achar e reformar um prédio ou espaço grande. Milhares de professores tiveram que ser recrutados e recapitados para se enquadrar no estilo característico das SSCs. Em poucos anos, estas

escolas terão 45.000 alunos, que é quase o mesmo número de alunos do Ensino Médio em Houston, o sétimo maior distrito educacional do país.

Como os efeitos verificados das SSCs não são produto de uma intervenção pequena e direcionada, e sim de um sistema amplo de pequenas escolas, eles refletem o desempenho médio de um modelo implementado em escala equivalente. Os efeitos verificados não são produto das melhores ou mais populares SSCs, mas de uma média de 105 escolas. Em outras palavras, essas conclusões representam o resultado de um teste feito no mundo real, de intervenção dentro de um distrito escolar urbano de grande porte.

3.3. O Pacote de Reformas das SSCs

Os alunos matriculados nas SSCs não frequentam escolas que são somente pequenas. Essas instituições também foram organizadas ao redor de unidades menores e mais personalizadas de adultos e alunos, nas quais os alunos tinham mais chances de serem conhecidos e notados. Nelas, os professores conheciam seus alunos o suficiente para oferecer suporte acadêmico e social/emocional. Além de serem novas, as SSCs recebem também uma missão clara.

A recente implementação das SSCs, feita através de um processo complexo de autorização, no qual mais propostas de abertura de escolas foram rejeitadas do que aprovadas, exigiu que a equipe administrativa da futura escola desenvolvesse uma filosofia educacional e demonstrasse os instrumentos utilizados para motivar professores, membros da comunidade e organizações parceiras ao seu redor. O compromisso do distrito em atuar como administrador das novas escolas durante o período inicial gerou uma subsequente rede de apoio e proteção que permitiu às escolas andarem sobre suas próprias pernas. Além disso, as SSCs também contaram com um fluxo de ideias, talentos e recursos externos. (BLOOM et al, 2010a, p. 9-10).

Durante o período inicial, as SSCs foram beneficiadas por políticas de proteção que incluíam o funcionamento da escola com apenas uma série (o 1º ano do Ensino Médio) e o acesso a uma rede de suporte para facilitar contratações – tais como treinamento especial para diretores e professores; uma emenda ao acordo coletivo de trabalho, que permite aos diretores maior liberdade de contratação; e a conversão do sistema de gerenciamento dos escritórios regionais em um sistema que delega às escolas um controle maior sobre seus orçamentos e programas educacionais. (BLOOM et al, 2010a p. 4).

Além disso, o tempo dedicado pelos alunos aos estudos cresceu devido a um aumento na frequência às aulas e no horário escolar e à criação de cursos de férias para ajudar os alunos a concluírem seus cursos e se prepararem para os *Regents Exams* (testes exigidos para obter o diploma de Ensino Médio).

3.4. *Career Academies*

A maioria das SSCs em Nova York está voltada para uma carreira profissional e, portanto, podem ser classificadas como *Career Academies*. O assunto ou carreira para o qual a instituição é voltada já está sinalizado no nome da instituição. A utilização dos temas das aulas no mundo real dá-se através de estágios em firmas locais que se enquadrem nos objetivos profissionais dos alunos e do recrutamento de mentores para os alunos na comunidade local.

David Stern estima que existem cerca de 7.000 *Career Academies* dentre as escolas de Ensino Médio norte-americanas (STERN, 2010). A grande maioria dessas escolas são *Small Learning Communities* (SLCs) voltadas para uma carreira e que funcionam dentro de um prédio no qual também pode funcionar uma *comprehensive school* convencional. Há também um grande número (provavelmente em torno de 1.000) de *Career Academies* que possuem instalações próprias e funcionam em caráter independente como escolas terceirizadas ou sob a jurisdição do distrito escolar local.

Sabemos que há mais de duas décadas os alunos que frequentam as *Career Academies* são mais bem-sucedidos que alunos similares da mesma região que frequentam *comprehensive high schools* convencionais, ou escolas no mesmo prédio que não fazem parte da escola dentro da *Career Academy* (STERN et al, 1992, 2004, 2010).

Será que esse diferencial é resultado das características únicas das *Career Academies* ou de sua tendência a atrair alunos melhores? Nos últimos 15 anos, pesquisadores do MDRC conduziram pesquisas confiáveis sobre os efeitos causais das *Career Academies*. Estudos rigorosos foram possíveis porque educadores e o público sentiram que a única maneira justa de oferecer oportunidades para uma escola pequena com excesso de candidatos era através de sorteio. Os pesquisadores do MDRC coletaram dados longitudinais tanto dos alunos que foram sorteados para entrar na *Career Academy* quanto dos que se inscreveram, mas não foram sorteados. Uma avaliação baseada nesses dados permitiu aos pesquisadores elaborar conclusões causais sobre os efeitos – tanto imediatos quanto de longo prazo – de estudar numa *Career Academy*.

Foi descoberto que nos bairros mais carentes, que é onde fica a maioria das *Career Academies*, os alunos do 9º ano que se candidatam a essas escolas tendem a ser mais motivados e participativos na escola do que os que não se candidatam. Isso explica, em parte, os índices mais altos de frequência e graduação dos alunos das *Career Academies* em relação aos outros jovens do mesmo bairro. No entanto, uma observação mais longa e detalhada desses alunos acabou revelando outros efeitos causais dessas escolas.

Os efeitos causais de estudar numa *Career Academy* eram mais fortes e marcantes nos alunos que apresentavam um risco maior de serem reprovados. Os alunos desse subgrupo frequentavam a escola com mais regularidade, recebiam mais créditos escolares, eram mais propensos a participar de atividades extracurriculares e trabalho voluntário e menos propensos a serem

presos. Consequentemente, a partir da primavera do último ano do Ensino Médio, o índice de evasão desse subgrupo de alto risco caiu de 32% para 21% entre os alunos das *Career Academies* (KEMPLE and SNIPES, 2000; STERN et al, 2010). O impacto mais importante dessas escolas começou a se manifestar quando os alunos ingressaram no mercado de trabalho. A pesquisa do MDRC cobriu os 4 e 8 anos após a graduação no Ensino Médio.

- A renda anual dos formandos de *Career Academies* é em média 11% (ou US\$ 2.088) maior do que a dos indivíduos que não se formaram numa *Career Academy* (uma diferença de US\$ 16.704) nos oito anos após a formatura.
- Os impactos no mercado de trabalho concentraram-se mais entre homens jovens, cujos ganhos reais vinham diminuindo drasticamente nos últimos anos. Através de uma combinação de salários mais altos, horas trabalhadas e estabilidade profissional, os salários reais dos jovens do sexo masculino que frequentaram *Career Academies* subiram US\$ 3.731 (17%) ao ano — ou seja, quase US\$ 30.000 em 8 anos.
- Em termos gerais, embora as *Career Academies* sejam um caminho viável para uma série de oportunidades de educação pós-Ensino Médio, elas não parecem ter sido mais eficazes do que as outras opções disponíveis para o grupo que não as frequentou. Mais de 90% dos dois grupos formou-se no Ensino Médio ou recebeu um diploma *General Educational Development* (GED), e metade recebeu um diploma de *postsecondary credential*.
- As *Career Academies* contribuíram para um aumento na porcentagem de jovens independentes que moram sozinhos com seus filhos e marido/esposa ou parceiro/a. Tiveram também um impacto positivo nos jovens do sexo masculino, no que se refere a casamento e custódia dos filhos (KEMPLE and WILLNER, 2008, p. iii).

Esses resultados positivos derivam-se das características especiais das *Career Academies*: a relação mais próxima entre alunos e professores/mentores, as habilidades profissionais desenvolvidas na escola e as conexões com empregadores. O fato de os alunos terem mais êxito em conseguir empregos estáveis e bem-pagos provavelmente influencia a sua estabilidade doméstica.

As *Career Academies* devem ser *schools of choice*. O fato de serem pequenas, de orientação setorial e incentivarem a participação dos empregadores significa que frequentemente o número de candidatos será maior que o de vagas disponíveis na escola.

Por que os alunos das *Career Academies* e SSCs preferem suas escolas? Vamos perguntar-lhes:

"Se eu não tivesse entrado numa *Career Academy*, minha vida seria muito diferente do que é hoje! A escola me ajudou muito, porque eu não falava muito com as pessoas e era muito tímido. Eu sei que é difícil acreditar, mas eu era! Eu não teria sido tão ativo na escola como sou hoje, por isso fico feliz de ter entrado lá, pois, como você sabe, eu jamais teria tido as oportunidades que tenho hoje." (POGLINCO, 1998, p. 15)

"Quando falam sobre essas escolas, a impressão que dá é que lá a gente estuda o tempo todo para se preparar pra faculdade e tal, mas não é bem assim. No primeiro ano, que a gente achava que seria um tédio, a gente quase não ficava na escola porque fazíamos excursões educativas de duas em duas semanas pra entender melhor a proposta da escola. Em vez de ficar o tempo todo sentados na classe aprendendo, nós saíamos para ver as coisas de perto e eles diziam: 'Isso é o que nós fazemos e que vocês farão também.' E uma coisa eu posso dizer: não é nem um pouco tedioso. Pode ser mais difícil, mas com certeza não é tedioso. Eles nos dão um monte de coisas pra fazer e pra conquistar." (POGLINCO, 1998, p. 13)

Recentemente David Stern acrescentou estes depoimentos:

"É mais do que somente ir à aula, passar um tempo lá e ir embora. Como a gente sai bastante [pelo bairro] com os professores, eles também ajudam com a nossa educação e vida pessoal. Ajudam com a faculdade, com estágios. É mais do que simplesmente ir à aula."

"A escola me ensinou um monte de habilidades para a vida. Antes, eu só chegava em casa e fazia a lição de casa. Agora, estou me dedicando a conseguir algo mais concreto."

"Eles nos ajudam a descobrir o que queremos fazer no futuro."

"A experiência de estágio profissional me deu uma perspectiva melhor do que eu quero fazer da minha vida. A escola ajuda a descobrir se é isso mesmo que você quer fazer."

"Eu tinha uma relação bem próxima com alguns professores. A diretora era muito chegada a mim. Ela transmitia amor e entusiasmo a todos os professores, que por sua vez os repassavam aos alunos. Não importa qual o problema, a gente era sempre bem-recebida. Afinal, quando a gente está na escola parece que todo dia surge um problema diferente, por isso saber que havia alguém lá pra nos dar apoio era muito importante."

"Nossa escola é como uma família."

(entrevistas feitas na *Education and Child Development Academy* em *Peter Johansen High School*, Modesto, California, em 2 de dezembro de 2009. STERN et al, 2010).

3.5. KIPP Academies

As *KIPP Academies* foram as precursoras das *Small Schools of Choice* da cidade de Nova York. Elas resolveram o problema endêmico da falta de envolvimento dos alunos, ao fazerem com que os professores assumissem a liderança normativa da escola e tornassem o envolvimento

com o aprendizado a principal norma da escola. O diretor de uma das primeiras *KIPP Academies* descreveu como isso foi feito:

"Os garotos considerados descolados na nossa escola são os estudiosos, pois nós adultos criamos a ideia de que o legal é estudar muito. Nós temos um sistema de recompensas e penalidades que é utilizado da mesma forma por todos os professores em todas as séries. O segredo é manter uma consistência entre todas as salas e séries, e isso nos ajudou a implantar uma cultura de dedicação. Todos nós trabalhamos juntos e, para falar a verdade, a chave do nosso sucesso é impedir que os alunos que no passado não estudavam e se safavam com isso ou que tripudiavam dos alunos aplicados ou *nerds* se tornassem os descolados da turma. A nossa disciplina é firme: se você não se aplica, não pode sentar com os amigos no almoço, ir nas excursões, fazer aula de educação física, participar dos eventos especiais, etc. E os adultos se põem todos de acordo com isso. É difícil impor as regras quando você não está participando. Por outro lado, se você se esforçar, será recompensado com pizzas, passeios a riques de patinação e coisas do gênero. Portanto, para se divertir e se enquadrar, os alunos devem se adaptar e se aplicar. Você deve estar pensando que isso não parece ser uma escola tradicional de Ensino Fundamental e se perguntando por que um aluno iria querer se esforçar tanto. Mas os garotos amam a escola porque descobriram que coisas ótimas acontecem com quem se esforça. E eles querem fazer parte disso..." (Andrew Zuckerman, diretor da *KIPP DC: KEY Academy* em 2002).

Em 2002, havia poucas *KIPP Academies*. Hoje há mais de oitenta. As *KIPP Academies* são *schools of choice* sem processo de seleção, funcionam das 8 às 17 horas nos 180 dias letivos, possuem atividades obrigatórias dois sábados por mês e curso de férias de três semanas no verão. No verão anterior ao início das aulas, os novos alunos passam duas semanas fazendo exercícios para testar suas habilidades, aprendendo a cultura das *KIPPs* e se enturmam com seus futuros colegas e professores. O objetivo é desenvolver as habilidades e o conhecimento necessários para ingressar e ter um bom desempenho numa escola de Ensino Médio particular ou terceirizada.

Nas cidades em que há várias *KIPP middle schools*, o sistema *KIPP* implementou escolas de Ensino Médio para manter e estender as vantagens adquiridas pelas centenas de alunos que se formaram nas escolas terceirizadas de Ensino Médio que utilizam o mesmo sistema das *KIPPs*. Consequentemente, os alunos não precisam competir entre si por um número limitado de vagas em escolas particulares ou terceirizadas. Se alcançarem um determinado nível, todos conseguirão entrar em boas escolas de Ensino Médio. As *KIPP Academies* são como ilhas de disciplina, com professores atenciosos e exigentes, num mar de escolas caóticas administradas por adultos desanimados. Em muitas cidades, os pais ficam em filas para entrar nos sorteios dessas escolas. Avaliações rigorosas do *KIPP*, *Achievement First* e *Uncommon Schools* mostraram que esse modelo de reforma gera melhorias significativas no desempenho dos alunos. (ANGRIST et al, 2010; DOBBIE and FRYER, 2009; HOXBY, MURAKA & KANG, 2009; TEH, MCCULLOUGH & GILL, 2010; TUTTLE et al, 2010).

3.6. O modelo das escolas de Ensino Médio do norte da Europa

Existem paralelos notáveis entre o que Nova York está tentando fazer e a estrutura institucional e os hábitos de várias escolas de Ensino Médio do norte da Europa. Há várias opções de escolas de Ensino Médio para os alunos/pais. Como os padrões e a qualidade das escolas são bem evidentes, as famílias preferem as instituições com uma boa reputação.

As escolas devem ser lugares desafiadores, mas também devem oferecer apoio aos alunos. Ir à escola é uma experiência estressante e os alunos precisam de apoio emocional, tanto dos colegas quanto dos professores. A ideia corrente na maioria dos países europeus parece ser que um ambiente de apoio é formado a partir de turmas que permaneçam juntas durante a maior parte do dia e ano após ano. As escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio tendem a ser menores do que as das áreas urbanas e subúrbios dos Estados Unidos. No início do Ensino Fundamental II, é formada uma turma que fica junta durante a maior parte do dia e permanece a mesma (exceto pela rotatividade normal) ano após ano. Os professores de francês, química ou história do Ensino Médio ensinam a mesma turma por três anos seguidos. Pode-se dizer que a continuidade das relações com os professores e colegas, e o fato de que as avaliações são baseadas num padrão externo não relacionado aos outros alunos da turma, afetam as percepções dos alunos sobre o ambiente da escola, fazendo com que seja considerada agradável ou não. Portanto, a anomia e competitividade (aluno contra aluno) das escolas de Ensino Médio norte-americanas podem ser a verdadeira razão pela qual, apesar de seus padrões de graduação tão baixos, os índices de evasão são tão altos no país.

3.7. O papel das Instituições Intermediárias de Educação na cidade de Nova York

Desde que a *Ford Foundation* introduziu esta prática em 1979, muitas instituições filantrópicas norte-americanas têm utilizado os serviços de organizações intermediárias para implementar grandes reformas educacionais (SZANTON, 2003). Embora a doação de US\$ 150 milhões feita pela *Bill & Melinda Gates Foundation* tenha ajudado a deslanchar o projeto das pequenas escolas, as fundações que financiaram essa iniciativa utilizaram os serviços das organizações educacionais intermediárias descritas abaixo. Essas organizações tiveram um papel ainda mais importante no desenvolvimento e implementação da *Small Schools of Choice Initiative* em Nova York City. Esses intermediários de educação operam da seguinte maneira:

"Os intermediários de educação são organizações não lucrativas que atuam entre as autoridades e financiadores e entidades encarregados de implementar novos programas e práticas (por exemplo, escolas e distritos escolares). Dentro do projeto da *Bill & Melinda Gates Foundation* para a criação de pequenas escolas de Ensino Médio, os intermediários atuavam tanto como agentes fiscalizadores na distribuição de subsídios para as escolas, quanto como fontes de experiência e aconselhamento sobre a criação, desenvolvimento e operação de pequenas escolas. Suas áreas de atuação incluem o desenvolvimento de

lideranças, suporte ao ensino e serviços em preparação para o curso superior. Os intermediários também podem atuar como representantes das escolas junto às autoridades educacionais locais, ajudar na busca por instalações e fornecedores, facilitar contato entre as escolas e outras, criar redes de financiamento, auxiliar na operação e contratação de funcionários, oferecer treinamento profissional a professores e facilitar o planejamento, desenvolvimento e implementação de programas” (FOLEY et al, 2010, p. 1).

A *Gates Foundation* começou a investir em intermediários para escolas pequenas na cidade de Nova York em 2001. Juntamente com a *Carnegie Corporation* e o *Open Society Institute*, fez uma doação de US\$ 30 milhões à *New Visions for Public Schools*, a maior organização de reforma escolar da cidade de Nova York, para a criação de 75 escolas pequenas até 2005.

Em 2003, a Câmara dos Deputados de Nova York outorgou ao prefeito Michael Bloomberg o controle das 1.400 escolas incluídas na jurisdição do *New York City Department of Education* (DOE). O prefeito nomeou Joel Klein, o CEO da Bertelsmann, Inc., como supervisor-geral do DOE. Klein anunciou o fechamento de escolas de Ensino Médio grandes e com níveis insatisfatórios de graduação e a abertura de 200 novas escolas de Ensino Médio num período de cinco anos. Devido ao aparente sucesso das novas escolas, o prefeito e Klein aumentaram a projeção inicial¹.

3.8. As iniciativas de reforma educacional em larga escala do “novo milênio”

As *Millenium schools* são voltadas à reorganização das escolas e à transformação das práticas de ensino com base em princípios de planejamento explícito (BORMAN, 2009a). Quando a *Gates Foundation* envolveu-se com a reforma escolar, o projeto incluía o desenvolvimento de escolas com base em princípios de planejamento. A *New Visions for Public Schools*, uma organização intermediária baseada em Nova York, foi responsável pela estruturação do processo inicial de lançamento e aprovação das escolas pela cidade de Nova York.

A *New Visions* orientou os candidatos a diretores de escolas a estruturar as instituições da cidade de Nova York com base em 10 princípios: um programa de ensino rigoroso; relações de ensino personalizadas; um enfoque claro em ensino e aprendizado; lideranças de ensino; desenvolvimento e colaboração profissionais com base na escola e direcionados ao professor; avaliações contínuas; parcerias na comunidade; participação das famílias dos alunos; participação e desenvolvimento dos jovens; e utilização eficaz de tecnologia.

A partir desses princípios e de outras premissas, os intermediários desenvolveram diversas opções programáticas. Newmann e Wehlage identificaram os seguintes objetivos-chave: (a) definir a qualidade do trabalho intelectual exigido dos alunos, (b) descrever os métodos pedagógicos, (c) esclarecer a abordagem adotada junto à comunidade profissional, e (d) definir ma-

1. Endereço eletrônico: <<http://schoolsny.gov/lffices/mediarelationsh/NewsandSpeeches/2007-2008/nuschools.htm>>.

neiras através das quais as escolas podem obter suporte contínuo de suas comunidades. Por trás das aparentes diferenças de abordagem, o relatório da *Policy Studies Associates* (FOLEY et al, 2010) identificou quatro princípios de planejamento e operação que se enquadravam nas diretrizes da Newmann & Wehlage:

- Oferecer a todos os alunos um currículo preparatório para a universidade, com suporte acadêmico personalizado (ex. aulas particulares) e apoio social (ex. conselheiros).
- Expor os alunos com frequência a tarefas e expectativas do mundo real (pedagogia autêntica) através de estágios e aprendizados junto a empregadores.
- Promover colaboração e aprendizado profissionais.
- Formar parcerias com organizações externas para enriquecer as competências dos alunos e funcionários.

Quase todas as *Small Schools of Choice* (SSCs) aumentaram o tempo de aprendizado através de um aumento na carga horária escolar diária e da implementação de cursos de férias para que os alunos se dediquem às matérias nas quais foram reprovados.

4. Denominadores comuns de todos os programas

Como as admissões são através de sorteio, sempre haverá um grupo de controle para fazer a comparação. Portanto, a metodologia dos estudos de avaliação é confiável. Por essa razão, é ainda mais notável que todos os programas descritos acima tenham apresentado bons resultados. Em outras palavras, ajudaram os alunos a tirar notas melhores e a entrar no mercado de trabalho e reduziram o índice de evasão escolar.

Portanto, além de tentar descobrir o que esses programas têm em comum, devemos nos perguntar o que podemos aprender com eles. Quais ideias poderiam ser bem adaptadas a outros países e quais são idiossincráticas à cultura norte-americana.

Uma análise de suas características mais notáveis mostra a existência de fatores comuns a todos os programas.

Inovações na organização

- Escolas pequenas: um dos denominadores comuns da maioria dos programas novos.
- Matrícula não seletiva: não há exame seletivo para entrar na escola. As escolas com vagas insuficientes admitem através de sorteio e não com base no histórico acadêmico do aluno.
- Não há competição entre os alunos.
- Alunos e pais escolhem a escola: maior número de opções.

Inovações na administração

- Mais autonomia e independência: conceder aos diretores maior poder para administrar suas escolas, incluindo liberdade de contratação, controle de orçamento e flexibilidade do progra-

ma educacional.

- Recrutamento de talentos externos: recrutamento aberto para contratação dos melhores profissionais.
- Intermediários de educação financiados por fundações e contratos com o distrito escolar: essas agências oferecem capacitação para diretores, funcionários e parceiros na comunidade. Também captam doações isentas de imposto de fundações, grupos empresariais e indivíduos para financiar jornadas escolares mais longas e outros serviços adicionais.

Orientação vocacional

- Parcerias com empresas e outras organizações: estágios em firmas locais relacionados aos interesses profissionais dos alunos e recrutamento de mentores.
- Desenvolvimento de habilidades profissionais e contato direto com empregadores: orientação com foco em atividades industriais e envolvimento direto do empregador.
- A escola e os programas vocacionais funcionam em instalações separadas, a fim de recriar um ambiente de trabalho.

Valores

- Missão clara.
- Dedicção e recompensas.
- Expectativas claras em relação ao desempenho; superar o denominador comum de mediocridade.

Gerenciamento do tempo

- Mais tempo dedicado às tarefas escolares: menos tempo desperdiçado com distrações.
- Jornada escolar mais longa e cursos de férias.

Ensino

- Atenção personalizada e relação mais próxima com professores e mentores.
- Diretores e professores qualificados para trabalhar nas escolas do novo modelo.
- Avaliações contínuas com *feedback* frequente para os alunos.
- Novas e melhores práticas de ensino: as novas estratégias e técnicas produziram bons resultados, e os professores precisam estar aptos a utilizá-las.
- Atividades mais próximas do mundo real: o aluno deve por em prática aquilo que aprende na escola.
- O mesmo professor por vários anos: alunos e professores ficam juntos por vários anos, para que os professores se envolvam mais e se aproximem dos alunos.

5. Lições para o Brasil

Uma reforma educacional é a resposta para os problemas urgentes do sistema educacional. No entanto, como cada país tem seus próprios problemas, instituições e tradições culturais, não seria possível impor ao Brasil a fórmula de sucesso dos Estados Unidos.

Por exemplo, avaliar os alunos através de comparações com seus colegas é uma característica tipicamente norte-americana, e a eliminação dessa prática e de seus efeitos nocivos não funcionaria no Brasil. Escolas com 2 mil ou 3 mil alunos também não são comuns no Brasil e, talvez pelos motivos errados, os pais brasileiros não são obrigados a matricular os filhos na escola do bairro.

No entanto, as recentes tentativas norte-americanas de reformar o Ensino Médio trouxeram algumas soluções e práticas relevantes. Algumas ideias reforçam o sistema existente, enquanto outras trazem propostas novas.

- **Escolas com uma missão clara:** todo empreendimento bem-sucedido precisa ter uma missão clara e compartilhada por todos. Os valores adotados pelos programas norte-americanos são claros e nada revolucionários: dedicação, grandes expectativas para todos e o fortalecimento da autoestima para a concretização de objetivos acadêmicos. Esses valores estão em linha com alguns dos programas educacionais brasileiros mais bem-sucedidos. Ou seja, nada de novo, apenas uma confirmação das similaridades entre os dois países.
- **Escolas autônomas:** diretores com maior poder de decisão sobre o orçamento, contratação de professores e questões educacionais geram melhorias no ensino. Esta deveria ser uma lição para nós.
- **A adoção de intermediários de educação** também ocorre no Brasil, através da intervenção de instituições filantrópicas privadas nas escolas públicas. É positivo o fato de os dois países adotarem esquemas similares.
- **Tempo dedicado às atividades:** quanto mais se estuda, mas se aprende. Daí a necessidade de políticas para aumentar a jornada escolar, criar cursos de férias e evitar desperdício do tempo de aprendizado. Essa política bem-sucedida nos Estados Unidos poderia ser ainda mais pertinente no Brasil, onde os alunos dedicam pouco tempo às atividades educativas.
- **Atenção ao ensino e aprendizado:** a maioria dos professores tem muito a aprender sobre os fatores que tornam o ensino e o aprendizado mais eficazes, e existem muitas maneiras de colocar isso em prática. Muitos dos programas mencionados enfatizam uma melhoria nas técnicas de ensino como forma de transmitir conhecimento. Aplicar o que foi aprendido também é uma característica forte dessas escolas, e essas práticas requerem avaliações e *feedback* frequentes. Todas essas lições são relevantes para nós.
- **Aproximar as escolas do ambiente de trabalho:** apesar de todas as escolas de Ensino Médio norte-americanas incluírem matérias vocacionais, está cada vez mais evidente que o ambiente escolar não oferece preparo adequado para o trabalho. Por isso, as escolas têm adotado várias soluções para se tornarem mais motivadoras e interessantes. Porém, não se trata de simples qualificações técnicas que seriam melhor obtidas em outro lugar, e sim de levar os alunos a ambientes de trabalho e colocá-los em contato com trabalhadores e mentores. Isso também requer uma atenção maior às matérias escolares para melhor direcionar as preferências e interesses dos alunos. As escolas com treinamento técnico operam em locais separados, que recriam um ambiente de trabalho verdadeiro.

Referências bibliográficas

ANGRIST, J.D.; DYNARSKI, S.M.; KANE, T.J.; PATHAK, P.A.; WALTERS, C.R. "Who Benefits from KIPP" NBER Working Paper Series No. 15740. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, February 2010.

BISHOP, J.H. (1996). "Signaling the Competencies of High School Students to Employers." Linking School to Work: Roles for Standards and Assessment, edited by Lauren Resnick, John Wirt and Davis Jenkins, Jossey-Bass.

BISHOP, J.H. (1998). "Occupation-Specific versus General Education and Training." *The Annals*. Sept. 24-38.

BISHOP, J.H. "Nerd Harrassment, Incentives, School Priorities and Learning" *Earning and Learning*, ed. by Susan Mayer and Paul Peterson, (Washington, DC: Brookings Institution Press, 1999b).

BISHOP, J.H. (1999). "Are National Exit Examinations Important For Educational Efficiency?" *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 6, #2, Fall 1999, 349-401.

BISHOP, J.H.; MORIARTY, J.; MANE, F. "Diplomas for Learning: not Seat Time." *Economics of Education Review*. Vol. 19, N° 3, 2000.

BISHOP, J.H.; MANE, F. (2001). "The Effect of Minimum Competency Exam Graduation Requirements on College Attendance and Early Labor Market Success of Disadvantaged Students." *Raising Standards or Raising Barriers*, edited by Gary Orfield and Mindy Kornhaber, (New York: The Century Foundation Press), 51-83.

BISHOP, J.H.; MANE, F. (2001). "The Impacts of Minimum Competency Exams Graduation Requirements on High School Graduation, College Attendance and Early Labor Market Success." *Labour Economics*, Vol. 8, n°2, Spring 2001, 203-222.

BISHOP, J.H.; MANE, F.; BISHOP, M.; MORIARTY, J. (2001). "The Role of End-of-Course Exams and Minimum Competency Tests in Standards-Based Reforms." *Brookings Papers on Education Policy 2001*, edited by Diane Ravitch, (Washington, DC: The Brookings Institution), 267-346.

BISHOP, J.H.; MANE, F.; BISHOP, M. "La educación secundaria en los Estados Unidos: ¿Qué pueden aprender otros de nuestros errores?" *Alternativas de Reforma de la Educación Secundarie en America Latina y el Caribe*. Edited by German Rama, (Washington, DC: InterAmerican Development Bank, 2002).

BISHOP, J.H. (2002). "What should be the federal role in supporting and/or shaping development of state accountability systems for secondary school achievement?" *Prepared for U. S. Department of Education's Office of Vocational and Adult Education. <<http://www.ilr.cornell.edu/depts/cahrs/downloads/pdfs/workingpapers/WP02-08.pdf>>.

BISHOP, J.H.; MANE, F. (2003). "The Impact of School-Business Partnerships on Early Labor Market Success of Students" (with Ferran Mane), in "School-to-Work: Origins and Destinations. Eds. William J. Stull and Nicholas M. Sanders (Westport, CT, Praeger). <<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/29>>.

BISHOP, J.H.; MANE, F. "The Impacts of Career-Technical Education on High School Labor Market Success." *Economics of Education Review*. Vol. 23, 2004, 381-402. <<http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/37>>.

BISHOP, J.H. (2005). "High School Exit Examinations; When do learning effects generalize?" *Uses and Misuses of Data in Accountability Testing*. Eds. Joan Herman and Ed Haertel. National Society for the Study of Education Yearbook: 2005. Part I, (Chicago: Univ. of Chicago Press), 260-288.

BISHOP, J.H. "Which Secondary Education Systems Work Best: The United States or Northern Europe?" (May 2010) Prepared for the Inter-American Development Bank, OECD and Brazilian Ministry of Education, presented at International Best Practices in Secondary Education International Seminar, May 3-4, 2010, Brasilia.

BLOOM, H.S.; THOMPSON, S.L.; UNTERMAN, R.; HERLIHY, C.; PAYNE, C.F. "Transforming the High School Experience How New York City's New Small Schools Are Boosting Student Achievement and Graduation Rates". June 2010, MDRC, NY.

BORMAN, G.D.; HUGHES, G.M.; OVERMAN, L.T.; BROWN, S. (2003). "Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 73, 2: 125-230.

BORMAN, G.D. (2009a). "National efforts to bring reform to scale in America's high-poverty elementary and secondary schools: Outcomes and implications." Washington, DC: Center on Education Policy.

CRAIN, R.; HEEBNER, A.; SI, YIU-PONG. "The Effectiveness of New York City's Career Magnet Schools: Ninth Grade Performance Using an Experimental Design." New York, N.Y.: National Center for Research In Vocational Education, Teachers College, Columbia University, 1992, 1-109.

CULLEN, J.; JACOB, B.; LEVITT, S. (2000). "Impact of School Choice on Student Outcomes: An Analysis of Chicago Public Schools." NBER Working Paper # 7888.

DOBBIE, W.; FRYER, R.G.J. "Are High-Quality Schools Enough to Close the Achievement Gap? Evidence from a Bold Social Experiment in Harlem." Unpublished paper. Cambridge, MA: Harvard University, April 2009.

DONAHOE, T. (1993). "Finding the way: Structure, time, and culture in school improvement." *Phi Delta Kappan*, 75(4), 298-305.

FELNER, R.D.; GINTER, M.A.; PRIMAVERA, J. (1982). "The Impact of School Transitions: Social Support and Environmental Structure." *American Journal of Community Psychology*, Vol. 10, 227-240.

FELNER, R.; ADAN, A. "The School Transitional Project: An Ecological Intervention and Evaluation." *14 Ounces of Prevention*. Edited by Price, Cowan, Lorion and Ramos-McKay, American Psychological Association, 1988, 111-122.

FOLEY, E.M.; REISNER, E. (2009). "The New Century High Schools in New York City." In B.A. Smerdon & K.M. Forman (Eds.), *Saving America's high schools*. Washington, DC: The Urban Institute.

FOLEY, E. With Erickson Arcaira; Stephen Coleman; Elizabeth Reisner; Troy Scott; Tandra Turner; Yvonne Woods. "Approaches of Bill & Melinda Gates Foundation-Funded Intermediary Organizations to Structuring and Supporting Small High Schools in New York City 2010." February 2010, Policy Studies Associates, Inc., Washington DC. <<http://www.policystudies.com/studies/school/PSA%20Study%20of%20Intermediary%20Organizations.pdf>>.

FREDERICK, W.C. "The Use of Classroom Time in High Schools Above or Below the Median Reading Score." *Urban Education* 11, nº 4 (January 1977): 459-464.

FREDERICK, W.; WALBERG, H.; RASHER, S. "Time, Teacher Comments, and Achievement in Urban High Schools." *Journal of Educational Research* 73, nº 2 (November-December 1979): 63-65.

FREEDMAN, S.O. (1989). "Inside a New York City High School; Snapshots of Hope and Hopelessness." *New York Times Magazine* (September 17).

GOODLAD, J. "A Place Called School." New York: McGraw-Hill, 1983.

HEMPHILL, C.; NAUER, K. With Helen Zelon and Thomas Jacobs. (2009). "The New Marketplace: How Small-School Reforms and School Choice Have Reshaped New York City's High Schools." New York: The New School, Center for New York City Affairs.

HOXBY, C.M.; MURARKA, S.; KANG, J. "How New York City's Charter Schools Affect Student Achievement: August 2009 Report." Second report in series. Cambridge, MA: New York City Charter Schools Evaluation Project, September 2009.

LLOYD, J.; BACHMAN, J.; O'MALLEY, P. "Monitoring the Future: 2009." Institute of Social Research, U. of Michigan., 2010. <<http://monitoringthefuture.org/datavolumes/2009/2009dv.pdf>>.

KEMPLE, J.J.; POGLINCO, S.M.; SNIPES, J.C. (1999). "Career Academies: Building Career Awareness and Work-Based Learning Activities Through Employer Partnerships." New York: MDRC.

KEMPLE, J.J.; SCOTT-CLAYTON, J. (2004). "Career Academies: Impacts on Labor Market Outcomes and Educational Attainment." New York: MDRC.

KEMPLE, J.J.; HERLIHY, C.M.; SMITH, T.J. (2005). "Making progress toward graduation: Evidence from the Talent Development High School model." New York: MDRC.

KEMPLE, J.; WILLNER, C.J. (2008). "Career Academies: Long-Term Impacts on Labor Market Outcomes, Educational Attainment and Transitions to Adulthood." New York: MDRC, 1-46.

KLEM, A.M.; CONNELL, J.P. (2004). "Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement." *Journal of School Health* 74, 7: 262-273.

LEE, V.E.; BRYK, A.S.; SMITH, J.B. (1993). "The Organization of Effective Secondary Schools." *Review of Research in Education* 19, 1 (January): 171-267.

LEE, V.E.; SMITH, J.B. (1995). "Effects of High School Restructuring and Size on Early Gains in Achievement and Engagement." *Sociology of Education* 68, 4: 241-270.

LEE, V.E.; SMITH, J.B. (1997). "High School Size: Which Works Best and for Whom?" *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19, 3: 205-227.

NEWMANN, F.; WEHLAGE, G. (1995). "Successful school restructuring: A report to the public and educators." Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin-Madison.

POGLINCO, S.M. (1998). "Career Academies as a Support for Students' College Goals: Perceptions of Students, Teachers, and Administrators in Three Academies." Paper prepared for the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

POWELL, A.; FARRAR, E.; COHEN, D. "The Shopping Mall High School." New York, New York: Houghton Mifflin, 1985.

Public Agenda. (2002). "Where We Are Now", (authors Jean Johnson and Ann Duffet) available at <www.publicagenda.org>.

Public Agenda. (2002b). "Complete Survey Findings for Where We Are Now", (authors Jean Johnson and Ann Duffet) available at <www.publicagenda.org>.

Public Broadcasting System. "Learning in America," March 27, 1989.

QUINT, J.; SMITH, J.; UNTERMAN, R.; MOEDANO, A. (2010). "New York City's Changing High School Landscape: High Schools and Their Characteristics, 2002-2008." New York: MDRC.

SIZER, T.R. "Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School." Boston: Houghton Mifflin, 1984.

Small High Schools at Work: A Case Study of Six Gates-Funded Schools in New York City – A Report to the Bill & Melinda Gates Foundation 2010. Prepared by the Academy for Educational Development (AED) Center for School and Community Services.

SNIPES, J.; HORWITZ, A. (2007). "Recruiting and Retaining Effective Teachers in Urban Schools." Washington, D.C.: Council of Great City Schools.

STEINBERG, L.; BRADFORD, B.; SANFORD, D. "Beyond the Classroom." New York: Simon and Schuster, 1996, 1-223.

STERN, D.; RABY, M.; DAYTON, C. (1992). "Career Academies: Partnerships for Reconstructing American High Schools." Jossey-Bass Publishers.

STERN, D.; YING, J.Y. (2004). "Is There Solid Evidence of Positive Effects for High School Students?" Using Rigorous Evidence to Improve Policy and Practice. New York: MDRC, 2004, pp. 29-53. <http://www.mdrc.org/publications/391/conf_report.pdf>.

STERN, D.; DAYTON, C.; RABY, M. "Career Academies: A Proven Strategy to Prepare High School Students for College and Careers." Berkeley, CA: Career Academy Support Network, U. of California, 2010. <http://casn.berkeley.edu/resource_files/Proven_Strategy_2-25-1010-03-12-04-27-01.pdf>.

SZANTON, P.L. (2003). "Toward more effective use of intermediaries." New York: Foundation Center. Available at <www.foundationcenter.org/gainknowledge/practicematters/>.

BING-RU, T.; MCCULLOUGH, M.; GILL, B. "Student Achievement in New York City Middle Schools Affiliated with Achievement First and Uncommon Schools." Mathematica Policy Research, July 2010, 1-24.

TUTTLE, C.; BING-RU, T.; NICHOLS-BARRER, I.; GILL, B.; GLEASON, P. (2010). "Student Characteristics and Achievement in 22 KIPP Middle Schools." Mathematica Policy Research, Washington, DC. June 2010.

U.S. Department of Education. n.d. Smaller Learning Communities Program. Web site: <www.ed.gov/programs/slcp/funding.html>.

WILEY, D.E. "Another Hour, Another Day: Quantity of Schooling, a Potent Path for Policy." In *Schooling Achievement in American Society*, edited by William H. Sewell, Robert M. Hauser, and David L. Featherman. New York: Academic Press, 1976.



4

Flexibilidade e atratividade como instrumentos para reduzir a evasão e o abandono no Ensino Médio

Ricardo Barros
SAE

Samuel Franco
IETS

Rosane Mendonça
SAE

Alessandra Ninis
SAE

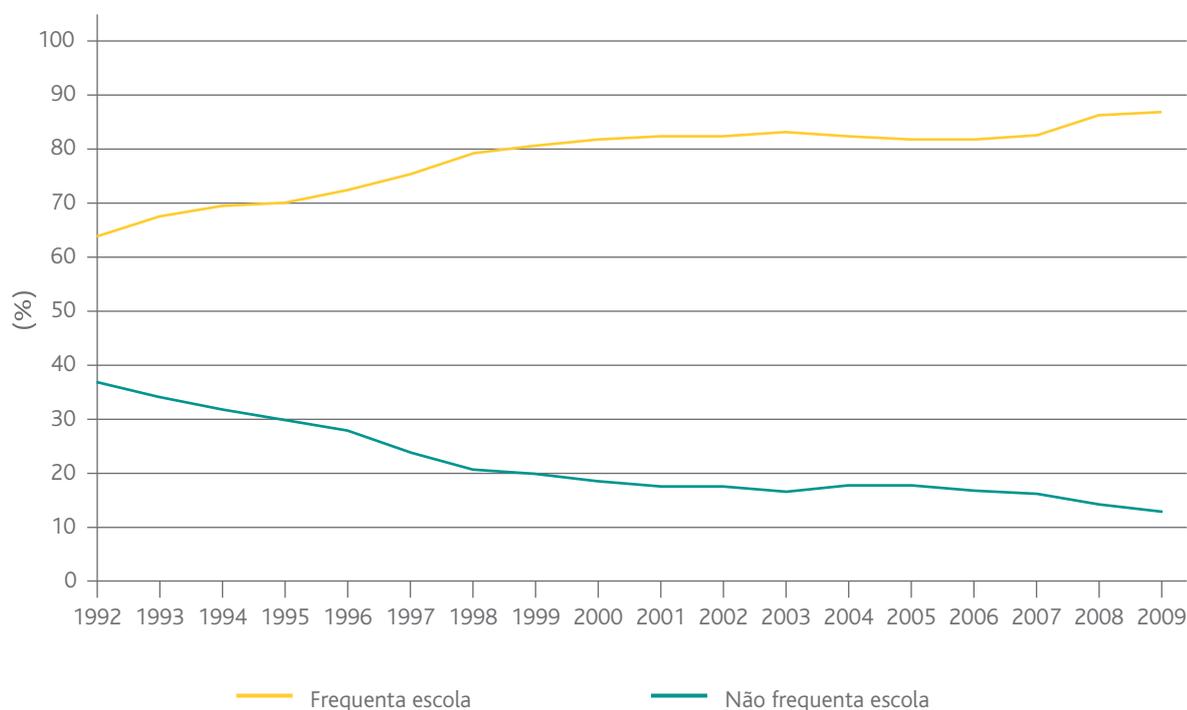
Andrezza Rosalém
IETS

1. A crise de audiência no Ensino Médio

Segundo os últimos resultados do PISA-2009¹, o Brasil encontra-se entre os cinco países que mais progrediram ao longo da última década em termos do aprendizado de seus jovens. A despeito deste e de diversos outros inquestionáveis avanços educacionais, em algumas dimensões o progresso tem sido muito lento. Um dos casos mais notáveis é a persistente baixa taxa de frequência à escola de jovens de 15 a 17 anos. De acordo com as últimas informações disponíveis², 14% dos jovens de 15 a 17 anos não frequentam a escola e não terminaram o Ensino Médio.

A trajetória desse indicador ao longo da última década é ainda mais preocupante. Conforme revela o Gráfico 1, a acentuada trajetória de progresso alcançada ao longo dos anos 1990 foi interrompida na última década. De fato, enquanto nos anos 1990 a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos frequentando a escola crescia 2 pontos percentuais ao ano, ao longo da última década essa velocidade de crescimento foi reduzida a ¼ desse valor e permaneceu praticamente estagnada.

Gráfico 1. Evolução do acesso à escola de jovens de 15 a 17 anos: Brasil, 1992-2009



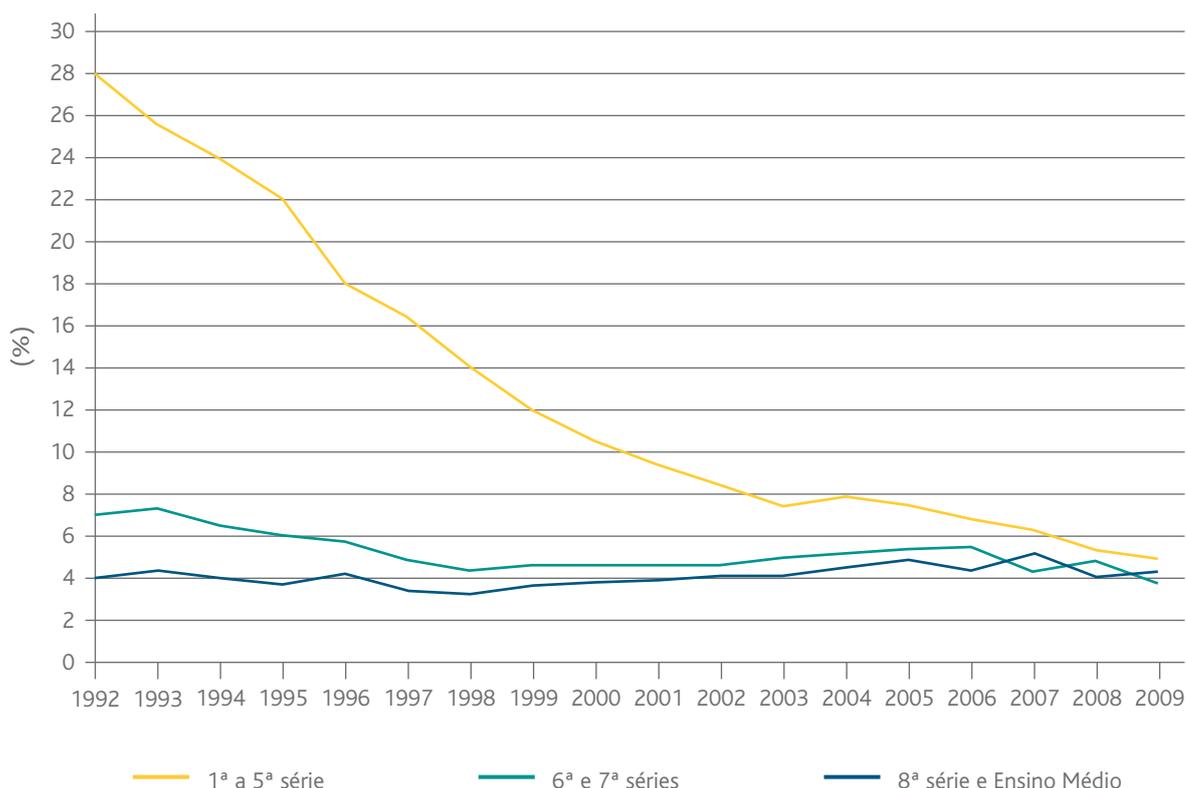
Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992 a 2009.

1. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Programme for International Student Assessment – PISA) é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar. Foi realizado pela primeira vez em 2000 e é repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o objetivo de melhorar as políticas e os resultados educacionais. Em 2009, o Brasil ficou com 49ª posição em leitura; 53ª posição em matemática e 49ª posição em ciências, num total de 65 países. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,1,00.html>. Consulta realizada em 24/05/2011.

2. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009.

A evasão e o abandono escolar ocorrem em todas as séries. Dessa forma, todo aumento na taxa de frequência é o resultado da contribuição da redução da evasão em diversas séries. Conforme ilustra o Gráfico 2, a evolução da frequência à escola de jovens no Brasil, ao longo das duas últimas décadas, é o resultado de comportamentos bastante distintos das taxas de evasão nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e das taxas de evasão no Ensino Médio. Ao longo das duas últimas décadas, a taxa de evasão na educação média praticamente não se alterou, permanecendo sempre entre 3% e 5%. De forma similar, a taxa de evasão nas séries finais (6ª a 7ª) do Fundamental progrediu muito lentamente, passando de 7% há duas décadas para os atuais 4%. Todo o progresso ocorreu nas séries iniciais, em que a taxa de evasão declinou de quase 30% há duas décadas para os atuais 5%. Foi também a desaceleração da queda dessa taxa de evasão ao longo da última década que desacelerou a taxa de frequência na década atual.

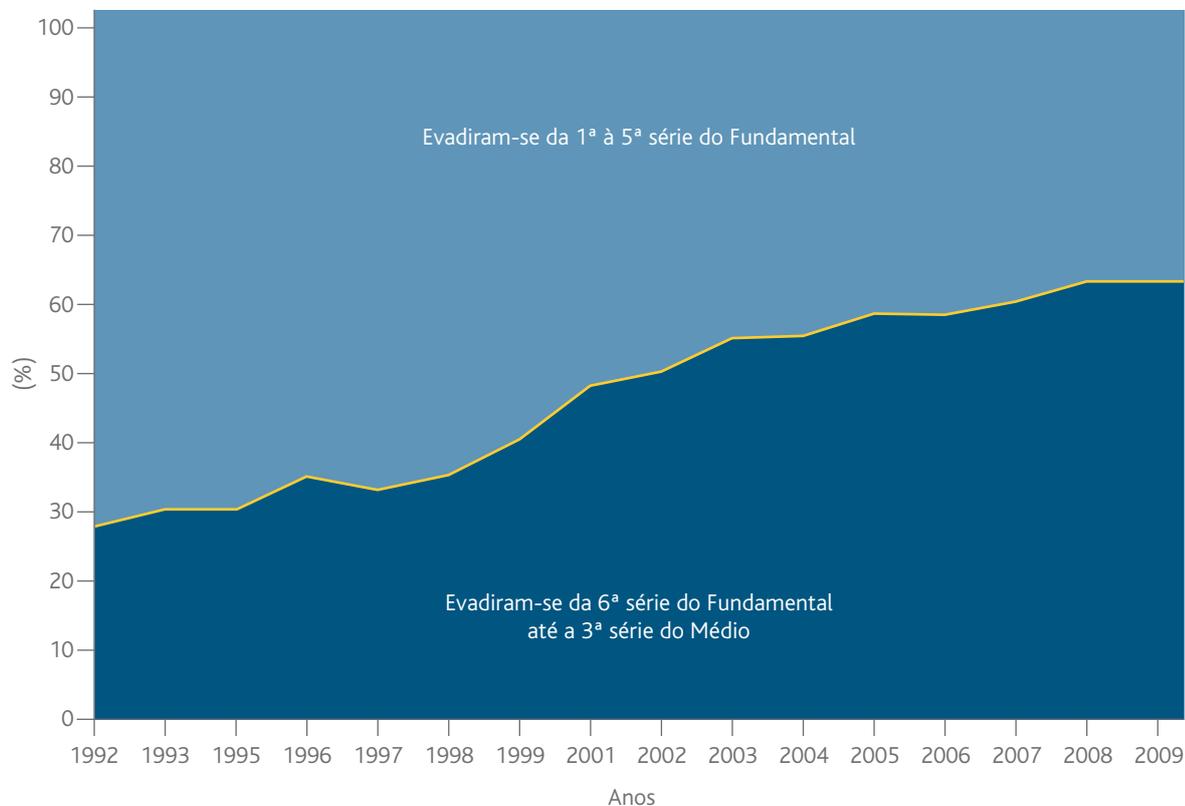
Gráfico 2. Evolução da taxa de evasão de jovens de 15 a 17 anos por grupo de séries: Brasil, 1992-2009



Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992 a 2009.

Como resultado desse comportamento diferenciado das séries iniciais, a evasão nessas séries, que no início da década de 1990 representava quase 70% da não frequência à escola de jovens de 15 a 17 anos, hoje representa menos de 40% (ver Gráfico 3). A contribuição da evasão nas séries finais do Ensino Fundamental e no próprio Ensino Médio passou de 30% no início da década de 1990 para 60% em 2009. Assim, sem sombra de dúvida, existe uma crise de audiência no Ensino Médio como também nas séries finais da educação fundamental.

Gráfico 3. Distribuição dos jovens de 15 a 17 anos que já se evadiram segundo a série em que se evadiram: Brasil, 1992-2009

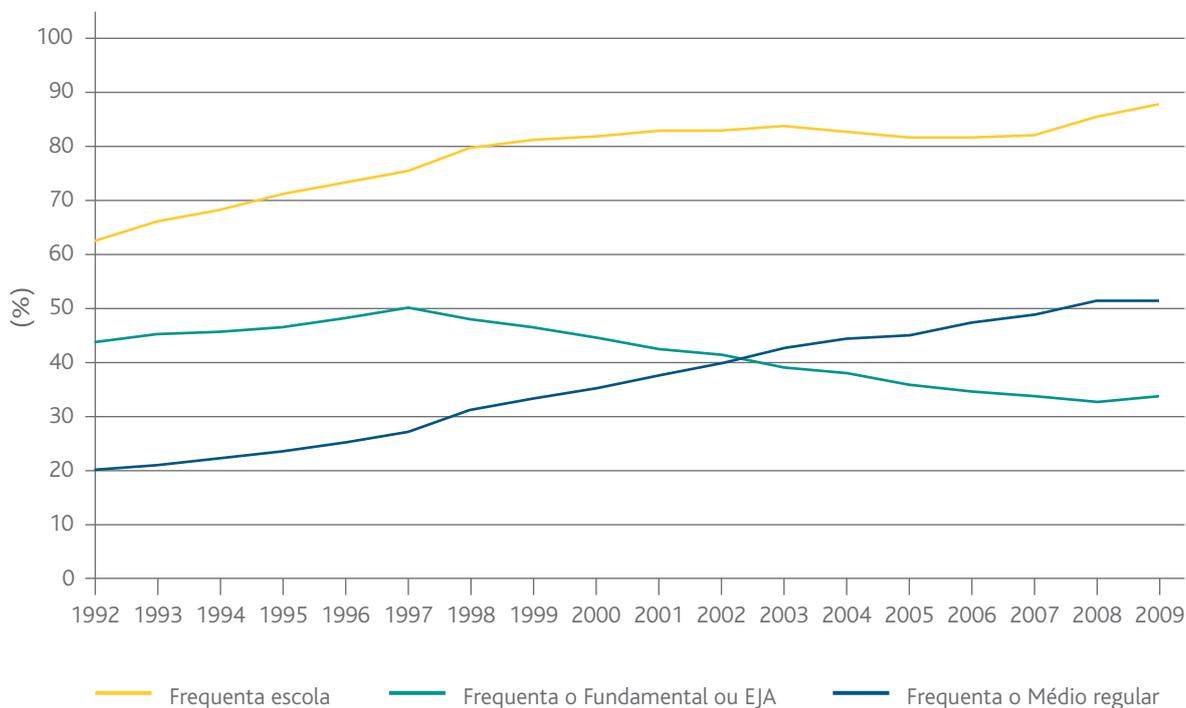


Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992 a 2009.

Neste documento, analisamos algumas das principais propostas existentes para lidar com essa crise. Antes de passarmos a essa avaliação, entretanto, vale ressaltar que, a despeito da ausência de qualquer progresso quantitativo significativo na frequência à escola de jovens de 15 a 17 anos ao longo da última década, ocorreram importantes ganhos qualitativos, na medida em que a taxa de frequência ao Ensino Médio cresceu sistematicamente, passando de 38% em 2001 para 51% em 2009 (ver Gráfico 4). Como a taxa global de frequência à escola permaneceu praticamente inalterada nesse período, esse crescimento se deve a uma redução significativa da retenção no Ensino Fundamental, graças a acentuadas quedas nas taxas de reprovação nesse ciclo educacional. Por conseguinte, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos que ainda frequentava o Fundamental declinou de forma acentuada, passando de 48% em 1997 (momento em que atingiu seu maior valor histórico) para pouco mais de 30% em 2009.

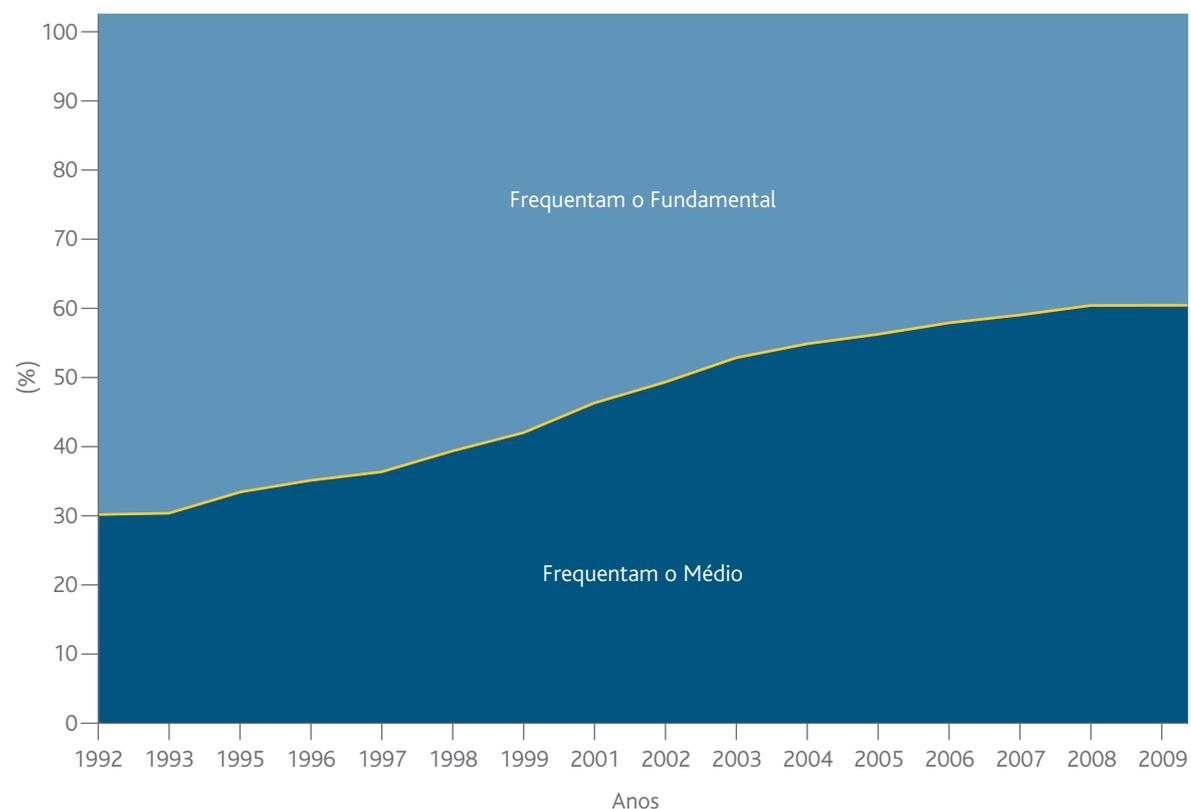
Como consequência dessa redução na defasagem escolar, embora a taxa de frequência de jovens de 15 a 17 anos não tenha progredido quantitativamente ao longo da última década, sua composição se alterou de forma substancial. Enquanto no início dos anos 90 apenas 30% dos jovens matriculados frequentavam o Ensino Médio, em 2009 mais de 60% dos alunos matriculados frequentavam alguma das séries do Ensino Médio (ver Gráfico 5).

Gráfico 4. Evolução do acesso à escola de jovens de 15 a 17 anos: Brasil, 1992-2009



Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992 a 2009.

Gráfico 5. Evolução da distribuição dos jovens de 15 a 17 anos que frequentam escola segundo o ciclo que frequentam: Brasil



Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992 a 2009.

2. Atratividade da escola

As razões para o abandono e a evasão escolar são múltiplas. Algumas dessas razões decorrem de fatores externos que dificultam ou impedem que os jovens permaneçam na escola, como a ausência de escolas na comunidade, a falta de recursos para o transporte, a necessidade de trabalhar ou a ocorrência de alguma deficiência ou doença crônica. Tipicamente, contudo, o abandono decorre da falta de oferta de escolas ou da insuficiência de recursos familiares necessários à frequência à escola. O leque de políticas públicas eficazes para tratar essas questões já se encontra bem mapeado e está fora do escopo desta nota retomar essa questão.

Em outros casos, a evasão e o abandono podem decorrer diretamente da decisão do jovem como uma consequência da perda do seu interesse pela escola e também pela educação de uma forma geral. O foco desta nota é, portanto, identificar e mapear ações capazes de levar o jovem a reconsiderar e, eventualmente, modificar essa decisão.

A decisão do jovem de abandonar a escola pode ser classificada em dois grandes grupos. Para ser influenciada, requer ações distintas, que, por sua vez, precisam ser diferenciadas para efeito do desenho das políticas públicas.

Por um lado, a decisão de abandonar a escola pode estar revestida de reflexões e de racionalidade. Nesse caso, em geral, essa decisão decorre do reconhecimento da baixa qualidade dos serviços educacionais oferecidos e da pouca adequação destes às necessidades práticas e cotidianas dos jovens. Da baixa qualidade e adequação limitada dos serviços educacionais segue uma percepção de baixa efetividade e do pequeno retorno desses serviços e, daí, um desinteresse plenamente justificável dos jovens. Por conseguinte, para que uma ação seja efetiva em alterar a decisão dos jovens, ela precisa modificar a qualidade ou a adequação dos serviços oferecidos. É necessário elevar a atratividade da escola e da educação.

Mas nem sempre o desinteresse e o conseqüente abandono são justificáveis. Por vezes, o abandono e a evasão escolar ocorrem sem maiores ou profundas reflexões por parte do jovem. Nesse caso, o abandono decorre ou de dificuldades imediatas de pouca relevância ou da falta de percepção da real importância da escola. As soluções, nesse caso, não requerem modificações profundas na oferta dos serviços educacionais e, portanto, são mais baratas, embora não necessariamente mais simples. Nessas situações, a solução requer identificar e ajudar os jovens a superar suas dificuldades imediatas e ao mesmo tempo conscientizá-lo das amplas vantagens e grandes ganhos futuros da continuidade dos estudos.

No caso anterior, como as decisões estão bem embasadas e justificadas, a persuasão dos jovens para que permaneçam na escola requer mudanças concretas na oferta, que elevem a atratividade da escola e da educação. Nesse segundo caso, quando as decisões são mais intempestivas, as ações voltadas para evitar o abandono e a evasão estão muito mais ligadas à prevenção e, portanto, devem se basear na detecção precoce de problemas, solução de pequenos conflitos, aconselhamento e sensibilização.

3. Prevenção

O abandono raramente ocorre de repente, sem qualquer aviso prévio. Ao contrário, os alunos em geral dão sinais claros de que irão abandonar muito antes de tomarem essa decisão, além do fato de que o próprio abandono, muitas vezes, ocorre de forma gradual, na medida em que as faltas vão se tornando cada vez mais frequentes. O aluno não abandona, ele vai abandonando. Assim, os abandonos são, em sua maioria, previsíveis, o que possibilita que medidas preventivas sejam tomadas.

Como grande parte dos casos de abandono ocorre sem muita racionalidade, é possível evitá-los caso a escola conte com um bom sistema de aconselhamento personalizado e uma boa conectividade com os programas sociais disponíveis tanto na escola quanto na comunidade. Em termos de aconselhamento, a escola deveria contar com um sistema capaz de i) identificar com rapidez quais jovens se encontram em vias de abandonar a escola, ii) mapear quais as razões e motivações para o abandono, e iii) resolver pequenos conflitos entre alunos, entre alunos e professores, e até mesmo com seus familiares, que poderiam estar motivando o abandono.

Em termos da disponibilidade de serviços, é indispensável que o sistema de aconselhamento tenha à sua disposição programas de tutoria que possam atender alunos cuja razão para o abandono decorre de alguma dificuldade acadêmica (dificuldades no acompanhamento das aulas). Por fim, e de grande importância, é necessário que a escola tenha conhecimento e acesso e, portanto, possa garantir a conectividade com a oferta de serviços públicos de todos os níveis de governo e da sociedade civil disponíveis na comunidade em que se insere. Por vezes, a solução para o abandono pode estar no acesso a esses serviços, como é seguramente o caso das mães adolescentes que necessitam de vagas em creches próximas à escola e à sua residência para poderem dar continuidade aos estudos.

Detecção precoce, aconselhamento e acesso a serviços na escola e na comunidade não são os únicos mecanismos disponíveis para eliminar abandonos evitáveis. Existem também mudanças no funcionamento das escolas potencialmente muito eficazes no combate ao abandono e à evasão. A organização do calendário escolar do ano letivo constitui-se, em muitos casos, num desafio, por vezes intransponível, para a natural impulsividade da juventude. Uma organização por semestre ou mesmo por trimestre poderia ser mais adequada às características mais imediatistas da juventude. Os jovens podem ser mais facilmente motiváveis por um sistema de progressão com resultados de mais curto prazo, como aprovações por trimestre ou semestre, e com um currículo mais atraente e maleável. Esses sistemas também podem reduzir a evasão indiretamente na medida em que requerem avaliações (decisões sobre aprovação e reprovação) mais frequentes que podem induzir os jovens a estudarem de forma mais cadenciada (vis-à-vis deixarem tudo para o final do ano), evitando dessa forma que surjam déficits de aprendizado ou que estes se acumulem. Muitas vezes, é exatamente o acúmulo imprudente desses déficits de

aprendizado a causa principal para o abandono. Nesse caso, a modificação da forma de organização do ano letivo com avaliações mais frequentes pode ser uma das maneiras de reduzir a taxa de abandono.

Além de induzir os jovens a estudarem de forma mais cadenciada, a organização do ano letivo em trimestres e semestres reduz o custo da reprovação, um dos mais importantes determinantes da evasão. Quando a educação está organizada em séries anuais, a reprovação representa a perda de um ano e, portanto, um custo muito mais elevado do que ocorreria caso a reprovação fosse por semestre ou trimestre. Assim, a reorganização do ano em períodos mais curtos, por um lado, reduz a taxa de reprovação e, conseqüentemente, a de abandono, porque os alunos passam a estudar mais (de forma mais ritmada e, daí, menor acúmulo imprudente de déficits de aprendizado). Por outro lado, a reorganização do ano em períodos mais curtos reduz o custo de uma eventual reprovação e, dessa forma, suas conseqüências sobre o abandono.

De forma similar, a reorganização das atividades acadêmicas por crédito, e portanto a adoção de um sistema de reprovação por matéria, também reduz o custo da reprovação e, conseqüentemente, a taxa de evasão, já que o aluno pode repetir em uma disciplina mas progredir nas demais, o que o motivaria a avançar. Sem um sistema desse tipo, a reprovação significa repetir em todas as disciplinas, mesmo quando o aprendizado no ano anterior só foi inadequado em algumas delas. Num sistema de crédito, entretanto, organizar os alunos em turmas e alocar os professores tornam-se atividades muito mais complexas, representando um grande desafio para a escola.

4. Promovendo maior atratividade: complementos e substitutos

Embora as razões para as altas taxas de abandono e evasão ainda permaneçam controversas, existe considerável consenso sobre a limitada amplitude das alternativas disponíveis. Quando as poucas alternativas existentes mostram-se pouco atraentes, duas estratégias se apresentam. Uma opção consiste em melhorar a qualidade e a adequação das alternativas curriculares existentes de forma a se tornarem mais atraentes. Outra opção consiste em ampliar o leque de alternativas disponíveis.

A ampliação do leque de alternativas pode ocorrer de duas formas. Por um lado, adicionando complementos e acessórios às alternativas já existentes, como o caso do acesso à educação técnica concomitante à educação média. Nesse caso, a nova alternativa consiste em complementar o que já se fazia antes (educação média tradicional) com atividades no contraturno (com uma das opções sendo um curso técnico). Outra opção seria criar verdadeiras alternativas que poderiam ser adotadas em substituição ao que se faz tradicionalmente, como uma educação média mais profissionalizante em substituição à versão acadêmica universalmente adotada atualmente.

A opção por complementar a educação média com atividades no contraturno tem a seu favor a facilidade de não ter que alterar a forma como a educação média é hoje oferecida. Sua racionalidade se baseia na oferta de atividades de grande interesse dos jovens (esporte, cultura, lazer ou inclusão digital), ou de atividades que irão promover uma inserção mais fácil e produtiva no mercado de trabalho (é o caso da educação técnica), ou atividades que possam favorecer seu progresso educacional (é o caso de aulas de reforço escolar e de preparação para o ENEM aos sábados). Em todos os casos, a oferta dessas atividades fica condicionada à frequência ao Ensino Médio regular. A sua desvantagem é a carga adicional de atividades que impõe sobre o jovem que, muitas vezes, tem que trabalhar para ajudar no orçamento familiar.

Como mais de 1/3 dos jovens já estuda à noite, a opção por atividades adicionais, por mais atraentes que sejam, pode ser inviável para esses jovens. Para muitos jovens, o interesse é muito mais por atividades mais atrativas em substituição ao ensino regular do que propriamente por atividades complementares. Muitos simplesmente não terão o tempo necessário para aproveitar as atividades adicionais, por mais interessantes que sejam.

De forma similar, tanto a educação regular como as atividades de contraturno que possam ser oferecidas são oportunidades que requerem tanto a persistência e a regularidade do aluno quanto uma reestruturação do currículo e do espaço escolar. Muitos jovens que, devido à sua elevada impulsividade e pouca persistência, têm dificuldades em acompanhar a educação média regular também terão dificuldades em aproveitar as alternativas complementares oferecidas no contraturno. O risco que se corre é de apenas os bons alunos na educação média se beneficiarem dessas atividades complementares. Para os alunos com propensão ao abandono e à evasão, as atividades adicionais podem não servir de incentivo para que permaneçam na escola. Como os que estudam à noite, os alunos em vias de se evadir precisam da substituição das atividades do ensino regular por algo mais atrativo, e não por atividades adicionais que condicionem a sua participação à frequência e às atividades do ensino regular que, por sua vez, despertam pouco interesse neles.

Assim, se a estratégia para se reduzir a evasão e o abandono é ampliar o leque de alternativas, a opção mais indicada é a da introdução da possibilidade de substituição das alternativas disponíveis por outras mais práticas, profissionalizantes, esportivas e artísticas e, portanto, mais atrativas àqueles em vias de se evadir. A opção por atividades complementares oferecidas no contraturno e condicionadas ao bom desempenho no ensino regular deverá representar excelente oportunidade de desenvolvimento para os bons alunos do ensino regular que não planejam abandonar a escola e, dessa forma, poderá ser pouco efetiva no combate à evasão e ao abandono.

Existem, entretanto, formas de ampliar o leque de opções sem adicionar complementos nem introduzir alternativas inteiramente novas. Trata-se de promover a flexibilidade interna da educação média, isto é, criar opções ou caminhos alternativos dentro da própria estrutura do ensino regular. O principal exemplo é a possibilidade de os alunos escolherem quais matérias

e, possivelmente, também o número de matérias que farão por período. É fundamental neste caso que o ano letivo seja organizado por semestre ou trimestre, caso contrário as possibilidades de escolha serão muito limitadas. Além disso, é também fundamental que exista espaço na carga horária para cursos efetivamente eletivos, caso contrário as opções continuariam limitadas e o que os alunos estariam escolhendo seria dentro da mesma ordem preestabelecida.

Vale ressaltar que essa forma de flexibilizar o Ensino Médio requer grande capacidade de coordenação do sistema educacional. É recomendável que a flexibilização ocorra de forma concomitante em todas as escolas e que o perfil dos cursos oferecidos seja similar nas diversas escolas da rede para que os alunos transferidos entre elas não tenham dificuldades em se adaptar. Como o terceiro ano do Ensino Médio é muitas vezes utilizado para uma grande revisão e preparação para o ENEM, a escola precisa adotar formas alternativas de oferecer essa preparação (cursos aos sábados, por exemplo), caso contrário os alunos poderão perder o interesse pela flexibilização da escolha dos cursos, ao menos no terceiro ano.

Outra forma de promover alternativas seria flexibilizar horários e turnos e oferecer matérias aos sábados e cursos semipresenciais. Permitir que alunos do turno da manhã optem por cursos à noite e alunos do noturno, que não têm condições de chegar para o primeiro horário, optem eventualmente por matérias pela manhã ou aos sábados.

5. Maior atratividade

Como vimos, existem duas formas de se promover a maior atratividade das atividades oferecidas: ou ampliamos o leque de alternativas ou modificamos as alternativas já disponíveis de forma a torná-las intrinsecamente mais atraentes.

Na promoção da maior atratividade das atividades escolares já existentes, são várias as possibilidades. Em princípio, trata-se de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e de promover uma maior adequação às necessidades dos alunos. Se o objetivo é melhorar a qualidade da educação, os principais fatores são o aumento da qualidade do próprio professor e a promoção de maior interação entre alunos e entre alunos e professores.

A promoção de maior interação entre alunos e entre o corpo docente e o discente é fundamental para aumentar o aprendizado e reduzir a reprovação, o abandono e a evasão. Diversas evidências demonstram que a taxa de abandono tende a ser baixa em escolas onde a frequência dos alunos às aulas é elevada, em que os alunos passam boa parte do dia na escola, onde a escola fica aberta a maior parte do ano e os professores estão sempre presentes, com baixo absentéismo. Não é surpreendente observar que quanto maior a conexão entre alunos, professores e escola menor será propensão a abandonar ou se evadir. Além disso, quanto maior essa interação, maiores serão as possibilidades para o aconselhamento e, portanto, maior a eficácia das ações de prevenção do abandono e evasão.

Se o canal escolhido para a redução da evasão e do abandono é uma maior interação entre alunos e professores, a qualidade dos professores passa a ser fundamental. A qualidade dos professores é certamente multidimensional. Ela depende tanto de atributos tradicionais como motivação, dedicação, talento, formação inicial e continuada adequadas e experiência na profissão, como também de atributos em transformação.

Duas características inter-relacionadas e definidoras de um bom professor vêm sofrendo importantes modificações. No passado, a escola e os professores eram a grande e, por vezes, a única fonte de informação a que os alunos tinham acesso. Neste contexto, um bom professor era aquele capaz de passar, da forma mais bem organizada possível, a maior quantidade de informação por unidade de tempo. Atualmente, dada a difusão das diversas mídias e da facilidade de acesso digital a uma quantidade ilimitada de informações, os alunos não buscam na escola e em seus professores apenas informação. Ao contrário, procuram escolas e professores ansiando que estes os ensinem a sistematizar, interpretar e organizar a vasta gama de informação a que já têm acesso. Neste novo contexto, um bom professor não é necessariamente aquele capaz de passar a maior quantidade de informação por unidade de tempo, mas sim aquele que é capaz de melhor conduzir e ensinar os alunos a organizarem seus pensamentos e conhecimentos.

Quando o objetivo central da aula era passar conteúdos e informações aos alunos, um bom professor era necessariamente um bom expositor, capaz de captar e manter a atenção dos alunos. Entretanto, quando o objetivo da aula deixa de ser a simples passagem de conteúdos e informações e passa a ser a interpretação, organização e sistematização da informação a que os alunos têm acesso por outras fontes, as aulas passam a ser menos expositivas e mais interativas. A interação entre alunos em sala de aula passa a ser vital, assim como uma maior interação entre alunos e professores. Neste novo contexto, torna-se fundamental contar com salas de aula menores e, principalmente, com professores que saibam, acima de tudo, escutar os alunos e interagir individualmente com eles. Os bons professores deixam de ser os bons expositores para ser aqueles capazes de promover e organizar melhores debates e dinâmicas de grupo.

6. Resumo

A evasão e o abandono da escola por parte de jovens de 15 a 17 anos é um fator preocupante para o país. Nesse sentido, é necessário mapear os motivos relacionados à evasão escolar, como também propor instrumentos que garantam maior atratividade ao sistema de ensino.

Como foi visto, as razões para o abandono e a evasão escolar decorrem tanto de fatores externos, como a ausência de escolas na comunidade ou a necessidade de trabalhar, como da decisão do próprio jovem em decorrência da perda do seu interesse pela escola. Neste segundo caso, a persuasão dos jovens para que permaneçam na escola requer mudanças concretas

capazes de elevar a atratividade da escola e da educação. Já nos casos em que a evasão escolar ocorre sem maiores reflexões por parte do jovem, as ações voltadas para evitar o abandono estão muito mais ligadas à prevenção, devendo se basear na detecção precoce de problemas, solução de conflitos, aconselhamento e sensibilização. Além disso, existem mudanças no funcionamento das escolas que podem ser eficazes no combate à evasão, como uma organização do calendário escolar por semestre ou trimestre, adequando-se às características mais imediatistas da juventude.

De forma similar, a reorganização das atividades acadêmicas por crédito, e portanto a adoção de um sistema de reprovação por matéria, também pode reduzir o custo da reprovação e, conseqüentemente, a taxa de evasão, já que o aluno pode repetir em uma disciplina mas progredir nas demais, o que o motivaria a avançar. Neste caso, é importante adequar as alternativas curriculares existentes, como também ampliar o leque de alternativas disponíveis. Vale ressaltar que a flexibilização do Ensino Médio requer grande capacidade de coordenação do sistema educacional, pois deve ocorrer de forma concomitante em todas as escolas, e o perfil dos cursos oferecidos deve ser similar nas diversas escolas da rede.

Por fim, dois fatores são essenciais para melhorar a qualidade da educação. De um lado, a promoção de maior interação entre alunos e entre alunos e professores. Observa-se que quanto maior a conexão entre alunos, professores e escola menor é a propensão ao abandono, ao mesmo tempo em que é maior a possibilidade para o aconselhamento e a eficácia das ações de prevenção da evasão. De outro, está a qualidade dos professores, que depende tanto de atributos tradicionais como motivação, dedicação, talento, experiência e formação inicial e continuada adequadas, como também de atributos em transformação. Se no passado os professores eram a grande fonte de informação a que os alunos tinham acesso, hoje a facilidade de acesso digital a uma quantidade ilimitada de informações modifica o perfil do professor ideal, que passa a ser aquele capaz de ensinar os alunos a sistematizar e organizar seus pensamentos e conhecimentos. Nesse contexto, torna-se fundamental contar com salas de aula menores e com professores que sejam capazes de estimular debates e dinâmicas de grupo.

**Presidência**

Pedro Moreira Salles

Vice-Presidência

Pedro Sampaio Malan

Conselho

Antonio Matias

Cláudio de Moura Castro

Cláudio Luiz da Silva Haddad

Marcos de Barros Lisboa

Ricardo Paes de Barros

Thomas Souto Corrêa Netto

Tomas Tomislav Antonin Zinner

Diretoria Executiva

Fernando Marsella Chacon Ruiz

José Castro Araújo Rudge

Leila Cristiane B. B. Melo

Marcelo Luis Orticelli

Superintendência

Wanda Engel Aduan

Gerência de Administração e Finanças

Fábio Santiago

Gerência de Projetos Sociais

Vanderson Berbat

Gerência de Assuntos Estratégicos

Camila Iwasaki

Coordenação Nacional de Tecnologias

Graciete Nascimento

Coordenação Nacional de Metodologias

Juliana Irani do Amaral

Assessoria de Comunicação

Ana Castanho

Assessoria de Voluntariado

Fabiana Mussato

Assessoria de Administração e Finanças

Gleise Alves Silva

Selo FSC

Essa publicação foi impressa em papel fabricado com madeira de reflorestamento certificado com o selo do FSC (Conselho de Manejo Florestal) e de outras fontes controladas. A certificação segue padrões internacionais de controles ambientais e sociais.



Mais informações:

www.institutounibanco.org.br

institutounibanco@institutounibanco.org.br

tel.: 11 2134-5546