

Cadernos UNESCO. Série Educação, volume 9

O Ensino Médio no Século XXI: *desafios, tendências e prioridades*

Relatório Final
Reunião Internacional de Especialistas
sobre o Ensino Médio no Século XXI:
desafios, tendências e prioridades

Beijing, República Popular da China
21-25 de maio de 2001



Edições UNESCO **BRASIL**

Título original: International Expert Meeting on General Secondary Education in the Twenty-first Century: trends, challenges and priorities
Publicado anteriormente por: © 2001 by UNESCO
©UNESCO 2003 Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil

Edições UNESCO **BRASIL**

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Jorge Werthein
Cecilia Braslavsky
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Angela Rabelo Barreto
Célio da Cunha
Cândido Gomes
Lúcia Maria Resende
Marilza Machado Regattieri

Tradução: Jane Margareth de Castro e Cândido Gomes

Revisão e Diagramação: Eduardo Perácio (DPE Studio)

Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Projeto Gráfico: Edson Fogaça

©UNESCO, 2003

Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.

– Brasília : UNESCO, 2003.

p. 94— (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9).

Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no

Século XXI: desafios, tendências e prioridades. Relatório final.

Beijing, República Popular da China, 21-25 de maio de 2001.

ISBN: 85-87853-81-3

1. Educação Secundária I. UNESCO III. Título: Reunião internacional de especialistas sobre o ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades.

CDD 370



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-914 – Brasília – DF – Brasil

Tel.: (5561) 321-3525

FAX: (5561) 322-4261

E-mail: UHBRZ@unesco.org.br

Sumário

Apresentação.....	07
Resumo executivo: consenso alcançado.....	09
Introdução.....	15
Reunião de abertura, objetivos e organização do relatório.....	17
O contexto: convém redefinir os objetivos e as funções do ensino médio no século XXI?.....	19
1. Documento de orientação.....	19
2. Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate	26
3. Conclusões.....	28
Temas: os principais problemas que o ensino médio enfrenta ou deverá enfrentar.....	31
1. Acesso de massa versus seleção.....	31
1.1 Documento de orientação.....	31
1.2 Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate.....	33
1.3 Conclusões.....	35
2. Educação geral versus educação especializada (Profissional).....	36
2.1 Documento de orientação.....	36
2.2 Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate.....	43
2.3 Conclusões.....	44
3. Educação baseada em conhecimentos versus educação voltada para comportamentos e ensino das competências necessárias à vida.....	46
3.1 Documento de orientação.....	46
3.2 Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate.....	51
3.3 Conclusões.....	53
4. Outros.....	54
4.1 Áreas de ausência de acordo sobre os três temas.....	54
4.2 Outros temas.....	55

Identificação dos recursos e estratégias para enfrentar os novos objetivos e funções do ensino médio e para abordar os temas ou dilemas.....	57
1. Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate.....	57
2. Conclusões.....	60
3. Sugestões específicas para as atividades futuras da UNESCO.....	64
Conclusões.....	67
Referências.....	71
Anexos (Lista de Participantes).....	73
Documento de Trabalho.....	79

Apresentação

A publicação e divulgação do documento resultante da reunião ocorrida em Beijin, República Popular da China, no ano de 2001, em que se discutiu os Objetivos e Funções do Ensino Médio no Século XXI, vem contribuir, em especial, com o Ministério da Educação do Brasil e com as Secretarias Estaduais de Educação que, nesse momento, vêm buscando e propondo reformulações em suas políticas educacionais visando a enfrentar os desafios postos por esse nível de ensino.

Em consonância com o *Relatório Delors*, que afirma “que não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos”, a reunião de Beijin enfatiza a responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais.

Em Beijin, estabeleceu-se o consenso de que os impactos advindos dessas transformações, com as conseqüentes mudanças no mercado de trabalho e o crescente desemprego, levantam a necessidade da escola de ensino médio repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos. Nesse sentido, afirmam os especialistas, os estudantes devem ser o foco central de qualquer reforma educacional.

A pesquisa *Ensino Médio: múltiplas vozes*, editada recentemente pela UNESCO/Brasil, em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, corrobora essa afirmação ao identificar na fala dos estudantes pesquisados insegurança e falta de perspectivas em relação ao futuro e falta de identificação com a escola e com o que ela oferece.

Colocar os estudantes como foco do processo educacional significa, entre outras coisas, construir políticas de formação dos docentes que favoreçam a compreensão e construção de conhecimentos a respeito do desenvolvimento psicológico, social e cultural dos jovens, além de incentivar a construção de estratégias que possibilitem aos estudantes participar, como sujeitos, de uma

revisão crítica dos objetivos e funções do ensino médio.

Além desses desafios, temas como a educação inclusiva e compensatória, a eliminação da desigualdade de gênero, a educação holística e participativa, a equidade de oportunidades e o uso de tecnologias de comunicação e de informação foram colocados como preocupações a serem consideradas na redefinição das novas funções do ensino médio no século XXI.

Acreditamos, que a publicação do Relatório da Reunião Internacional de Especialistas poderá contribuir tanto para o enriquecimento dos debates que estão ocorrendo atualmente no Brasil como para as decisões políticas voltadas para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

Resumo executivo: consenso alcançado

Os participantes da reunião internacional de especialistas sobre o ensino médio no século XXI, realizada pela UNESCO, na cidade de Beijing, na República Popular da China, em maio de 2001, chegaram a um consenso no sentido de que:

- ♦ O ensino médio deve merecer alta prioridade;
- ♦ Os objetivos e as funções do ensino médio devem ser redefinidos para o século XXI.

Em seguida, a reunião focalizou os problemas fundamentais com que o ensino médio está ou deverá estar se defrontando, no sentido de corresponder a esses objetivos e funções redefinidas. Esses dilemas envolvem o equilíbrio entre a escolarização maciça e a seletiva, entre a educação geral e a especializada (profissional), entre resultados cognitivos e comportamentais.

Com respeito à educação de massa e à seletiva, chegou-se a um consenso sobre as proposições seguintes:

- ♦ Os países devem manter seu compromisso em favor do ensino médio de massa, como exigência mínima em termos de política e de oferta educacional.
- ♦ Devem ser mantidos, como aspiração, o compromisso em favor do acesso universal ao ensino médio, bem como todos os esforços para eliminar barreiras e obstáculos e para consolidar forças e oportunidades, em particular para as meninas.
- ♦ Impõe-se uma atenção especial no que se refere à necessidade de atender adequadamente àqueles que não conseguem ser admitidos nos quadros do ensino médio, aos que ficam pelo caminho ou deixam a escola antes de completar o seu ciclo, bem como àqueles a quem se nega acesso em seus grupos preferenciais.
- ♦ Quando não for plenamente assegurada a transição do ensino fundamental para o ensino médio e/ou do primeiro para

o segundo ciclo do nível médio, impõe-se realizar esforços no sentido de, mediante disposições alternativas, oferecer uma vaga a todos aqueles que normalmente a ela teriam direito. Quando tal for impossível, as vagas disponíveis devem ser distribuídas de maneira eqüitativa e transparente.

- ♦ O acesso de massa ao ensino médio envolverá, necessariamente, um esquema de parceria entre os governos e outros provedores (privados, organizações não-governamentais, etc.), mas os governos devem buscar preservar os interesses dos estudantes, assegurando que os critérios de uma educação de qualidade sejam mantidos por todos os provedores.
- ♦ Devem ser revistas a estrutura dos programas e as práticas de remanejamento dos alunos, a fim de oferecer um maior grau de flexibilidade e de escolha aos estudantes durante o processo de seleção, inclusive a possibilidade de sua reintegração em grupos apropriados.
- ♦ A orientação futura no que tange ao ensino médio deve visar a uma melhor qualidade e maior diversidade dos serviços oferecidos, a uma dose maior de flexibilidade na organização do ensino, bem como a uma capacidade ampliada de corresponder às necessidades e às circunstâncias dos alunos.

Com respeito ao ensino geral e profissional, chegou-se a um consenso sobre:

- ♦ O sistema de ensino médio deve levar em conta os vínculos entre temas acadêmicos e profissionais, bem como sua interdependência na educação geral dos alunos adolescentes de ambos os gêneros.
- ♦ O ensino médio destina-se ao preparo para a vida e deve refletir, portanto, a realidade da vida no século XXI, que abarca um processo ininterrupto de interação entre o aprendizado contínuo e o mundo do trabalho.
- ♦ A natureza das matérias profissionalizantes, a maneira como são organizadas e ensinadas, bem como o reconhecimento que lhes é dado define o seu status no currículo do ensino médio.
- ♦ O ensino médio, inclusive a educação profissional, deve corresponder não somente às necessidades da sociedade em

termos de recursos humanos, mas também aos requisitos de desenvolvimento e às aspirações do indivíduo.

- ♦ Na maioria dos países, revela-se, no ensino médio, uma forte tendência a incluir alguns elementos da educação profissional destinados a todos os discípulos. Alguns países experimentam este tipo de ensino conjunto, sob várias modalidades, com distintos grupos da população, inclusive os imigrantes, as populações rurais isoladas e os alunos das escolas médias ao tipo clássico.

- ♦ Tentar incorporar o ensino profissional ao ensino médio pode revelar-se um exercício custoso, que acarreta um aprendizado de má qualidade e um rebaixamento do status dessas matérias. Estratégias inovadoras e rentáveis para superar este problema consistem em contratar o ensino de determinadas matérias por centros e escolas especializadas próximas, ou em conceber, para o ensino das disciplinas profissionais, outras modalidades de ensino que sejam menos exigentes em termos de equipamento, de materiais de ensino e de instrutores dotados de uma certa experiência.

- ♦ Na medida em que se afirma a tendência a encarar o aprendizado como uma experiência que se processa ao longo de toda a vida, o ensino médio se adapta a esta realidade, desenvolvendo estruturas flexíveis e opções variadas nos seus programas, ao mesmo tempo em que reforça os seus vínculos com o mundo do trabalho.

Com respeito aos resultados cognitivos e comportamentais, chegou-se a um consenso sobre:

- ♦ Existe o reconhecimento de que a educação baseada em padrões acadêmicos tradicionais não corresponde satisfatoriamente às necessidades dos estudantes, em termos de permitir-lhes realizar plenamente o seu potencial, particularmente num contexto de rápida evolução econômica e social, e de discriminação sexual.

- ♦ Tendo em vista o papel declinante de outras agências socializadoras, cabe às escolas assumir maior responsabilidade no processo de ajudar os estudantes a adquirir as competências necessárias para a vida.

- ♦ O papel emergente dos docentes (de modo especial, como facilitadores), a sua situação, integridade e dedicação tornam-se ingredientes essenciais para o bom ensino das competências necessárias à vida. A qualidade da formação inicial e continuada dos professores é crucial a este respeito.
- ♦ Conviria criar métodos de ensino, estruturas e serviços escolares e adaptá-los ao ensino das competências necessárias à vida e à formação de comportamentos.
- ♦ O papel dos diretores de escolas médias deve enquadrar-se nesta nova realidade.
- ♦ As autoridades escolares responsáveis pelas decisões devem estar conscientes das conseqüências de suas escolhas, as quais devem ser fundamentadas em fatores conhecidos, como os vínculos entre o bom desempenho acadêmico e o bem estar pessoal e comunitário.
- ♦ Para uma implementação vitoriosa deste nível de ensino, torna-se essencial uma abordagem multisetorial que congregue ministérios governamentais, organizações não-governamentais, comunidades locais, etc.

Outras questões que a reunião identificou como aquelas que o ensino médio enfrenta – ou estará enfrentando – para corresponder aos seus novos objetivos e funções, devem ser incluídas:

- ♦ Educação inclusiva e compensatória.
- ♦ Eliminação das disparidades entre os sexos.
- ♦ Reforço à eqüidade.
- ♦ Utilização eficiente das tecnologias de comunicação e da informação.

Em seguida, a reunião pôs-se de acordo sobre os meios e/ou estratégias necessários para corresponder aos novos objetivos e funções do ensino médio e para abordar os temas ou dilemas:

- ♦ Partir da perspectiva de que os estudantes estão no centro de qualquer reforma da educação.

- ♦ Compreender que o aprendizado dos alunos se apóia sobre três componentes inter-relacionados: as pessoas (quer sejam profissionais da educação, pais ou membros da comunidade), as políticas educativas, que delimitam o que os estudantes precisam aprender, e a infra-estrutura.

Os países-membros solicitaram a ajuda da UNESCO para atingir os objetivos seguintes, em relação a estes três elementos interdependentes:

- ♦ Para os estudantes:
 - ✓ Reformar o ensino médio para garantir que sejam levadas em consideração as necessidades diversificadas dos alunos e para oferecer-lhes conhecimentos e saberes ao longo de toda a vida, inclusive o aprendizado profissional.
- ♦ Para os professores, o currículo e a escola:
 - ✓ Dar prioridade à formação dos professores (formação inicial e continuada).
 - ✓ Assegurar que os currículos apresentem as metas e objetivos de maneira clara e precisa e reflitam as necessidades locais – inclusive as necessidades socioeconômicas.
 - ✓ Fazer com que as escolas entendam que devem ser (e tenham a capacidade de se tornar) organizações de ensino/comunidades de aprendizagem.
- ♦ Para a infra-estrutura e a política:
 - ✓ Assegurar que os formuladores de políticas enfatizem o ensino médio e lhe dêem suficiente atenção.
 - ✓ Permitir o acesso ao ensino médio mediante o oferecimento de vagas a todos os alunos.
 - ✓ Oferecer recursos apropriados ao ensino médio por meio de dotações orçamentárias adequadas.

Algumas das sugestões formuladas, específicas para as atividades futuras da UNESCO, tiveram como objetivo central:

- ♦ A elaboração de estudos de casos, por escrito, e/ou de um banco de dados sobre boas práticas em matéria de ensino médio, centradas sobre questões identificadas nesta reunião:
 - ✓ educação profissional;
 - ✓ aprendizado a distância e tecnologia da comunicação e informação;
 - ✓ habilitações para o viver e educação ao longo de toda a vida;
 - ✓ aprendizado para descobertas;
 - ✓ papel cambiante dos professores e o recurso a outros papéis que não o de professor;
 - ✓ formação inicial e continuada do professor e elevação do *status* dos docentes;
 - ✓ aquisição da capacidade de julgamento (isto é: capacitação para fazer avaliações com valor de previsão) e de conduzir políticas responsáveis e com base em evidências;
 - ✓ desenvolvimento da capacidade organizacional e do aprendizado comunitário;
 - ✓ abordagem governamental integrada às políticas e à prática;
 - ✓ equilíbrio entre centralização e descentralização nos campos administrativo, orçamentário e curricular;
 - ✓ dotação complementar e alternativo de recursos.

- ♦ Organizar foros e facilitar o intercâmbio e a cooperação internacionais na área do ensino médio, preparando um importante Fórum Educacional Mundial sobre o Ensino Médio.
- ♦ Continuar a agir como um veículo para estabelecer os ideais do ensino médio do século XXI, e para responsabilizar os governos pela persecução desses ideais.

Introdução

O Plano de Ação de Dacar (UNESCO, 2000, p. 8) estabelece que “a educação constitui um direito fundamental do ser humano. É um requisito essencial do desenvolvimento sustentável, como também da paz e da estabilidade no interior das nações e entre elas, e, portanto, um meio indispensável para uma participação efetiva na economia e na vida das sociedades do século XXI, as quais se encontram sujeitas a um processo de rápida globalização.”

De modo mais particular, o Relatório Delors nos convida a ver no ensino médio “uma etapa crucial na vida dos indivíduos: é nesse estágio que os jovens devem ser capazes de decidir o seu próprio futuro, à luz de seus gostos e aptidões, e adquirir as competências que lhes permitirão ter êxito em sua vida adulta”. O referido relatório prossegue com a tese de que o ensino médio “deve, portanto, ser adaptado de modo a poder levar em conta não só os diferentes processos mediante os quais os jovens atingem a maturidade..., como as necessidades econômicas e sociais”.

Consciente da importância fundamental da educação e da crescente necessidade de acentuarmos a ênfase sobre o ensino médio, a comunidade intelectual aceitou esse desafio. Foram firmados compromissos claros no âmbito do Plano de Ação de Dacar, no sentido de melhorar a pertinência e a eficácia do ensino médio. Dentre eles, o acordo para eliminar as disparidades no tratamento dos sexos no ensino médio até o ano de 2005, e para conseguir instaurar a igualdade dos sexos na educação em geral até 2015. Dar-se-á prioridade ao objetivo de assegurar às meninas, sem qualquer restrição, total igualdade de acesso a uma educação de boa qualidade, que possa ser levada até a sua conclusão.

Para complementar os esforços internacionais e facilitar o diálogo em matéria de política relativa a este compromisso em favor do ensino médio, bem como para aprender mais ainda sobre os novos desenvolvimentos em nível operacional, a UNESCO realizou, em Beijing, na República Popular da China, entre os dias 21 e 25 de maio de 2001, a Reunião Internacional de Especialistas sobre o Ensino Médio no Século XXI: Desafios, Tendências e Prioridades.

Tomaram parte nessa Reunião (ver no Anexo 1 os dados completos sobre os participantes):

- ♦ Altos funcionários, homens e mulheres em igualdade de termos, responsáveis pelo ensino médio no âmbito dos ministérios de oito países, de diferentes regiões e representando variados contextos, desde os países menos desenvolvidos e mais povoados às nações desenvolvidas e em vias de desenvolvimento: Austrália, Bangladesh, Canadá, República Popular da China, República da Guiné, Líbano, México e a Federação da Rússia.
- ♦ Dois especialistas internacionais no campo da reforma do ensino médio.
- ♦ Um certo número de especialistas e outros observadores convidados da República Popular da China.
- ♦ Membros da Comissão Nacional da República Popular da China junto à UNESCO.
- ♦ Membros das agências da UNESCO em Beijing e Paris, inclusive o Diretor de Ensino Médio, Técnico e Profissional e o Chefe da Seção para o Ensino Médio Geral.
- ♦ Um relator.

Como material de leitura preparatória à Reunião, os participantes receberam um certo número de relatórios nacionais e uma síntese abrangente dos problemas, elaborada pelo Professor J. M. Leclercq (para maiores informações, ver o capítulo “Referências”).

Reunião de Abertura, objetivos e organização do relatório

A Sra. Shi Shuyan, Vice-Secretária-Geral da Comissão Nacional da República Popular da China junto à UNESCO, deu as boas vindas aos participantes. Em seguida, o Sr. Qian Tang, Diretor do Ensino Médio, Técnico e Profissional e responsável pela Seção do Ensino Médio Geral, recordou aos participantes os acordos internacionais existentes em matéria de educação, inclusive sobre a educação para todos até 2015 e a eliminação das diferenças entre os sexos até 2005. O Sr. Tang buscou, em seguida, a opinião dos participantes da reunião sobre a importância que deveria ser dada ao ensino médio e, caso fosse considerado de grande importância, que conselhos poderiam os participantes da reunião dar à UNESCO, em termos de prioridades de ação.

A Sra. Sonia Bahri, Chefe da Seção, detalhou os três objetivos específicos da reunião no que concerne ao Ensino Médio Geral:

- ♦ Identificar os contextos e as tendências educativas diante de nós, bem como as que deveremos enfrentar no futuro, e as implicações desses contextos e tendências para os objetivos e funções do ensino médio.
- ♦ Identificar os desafios e dilemas resultantes dessa análise dos contextos e das tendências.
- ♦ Identificar as áreas de prioridades, os recursos e estratégias necessários para corresponder aos objetivos e resolver os problemas.

A agenda desta Reunião Internacional de Especialistas de Beijing e o Relatório Final foram organizados tendo em vista estes três objetivos. Para o exame dos dois primeiros, foram fornecidos sumários do documento de orientação dos especialistas, relatórios e apresentações pelos países, discussões e debates, bem como as conclusões extraídas da reunião. Também são referidas as conclusões da oportunidade dada aos participantes de identificar as áreas em que não houve acordo, bem como outros desafios. O terceiro objetivo é matéria de um resumo das exposições e relatórios nacionais, das

discussões e debates, e de uma lista de acordos e conselhos dos participantes. Uma seção de conclusão resume esses acordos e conselhos sob a ótica do Plano de Ação de Dacar.

O Contexto:

Convém redefinir os objetivos e as funções do ensino médio no século XXI?

1. Documento de orientação

Em seu documento de orientação, o Professor Bill Mulford declara que, no começo do século XXI, é absolutamente correto proceder a um levantamento das numerosas modificações ocorridas no mundo que nos cerca e reafirmar os objetivos da educação que ora provemos. Diz ele, ainda, que, para realizar esse inventário, uma varredura de largo alcance pode ser muito conveniente, uma vez que, quando nos sentimos desorientados numa estrada, um mapa é de grande utilidade. Entretanto, quando estamos perdidos num pântano, cuja topografia está sempre em mudança, é muito mais proveitoso dispor de uma bússola, que não só indica a direção geral, como permite a cada um valer-se de sua criatividade local. Mulford identificou quatro pontos cardeais, quatro importantes áreas de evolução no contexto social, bem como algumas de suas respectivas implicações para a educação. Essas quatro dimensões vêm a ser: as novas condições de aprendizagem (N), a sociedade (S), a economia (L) e o ambiente de trabalho (O).

A Sociedade

- ♦ Dadas as pressões sociais impostas por um processo de crescente vinculação, de maiores complexidade, incerteza e diversidade, bem como de contínuas carências – inclusive o fato de que numerosos jovens se encontram à margem da sociedade, em vez de estarem desempenhando um papel construtivo –, o projeto de oferecer uma educação mais eficaz depende, claramente, de fatores humanos e da interação social numa sociedade do conhecimento.
- ♦ A educação no século XXI deve concentrar-se mais:
 - ✓ não só nos resultados cognitivos, mas também nos aspectos não-cognitivos, comportamentais, do processo

de educação, incluindo competências sociais e aprendizagem;

- ✓ nas pessoas capazes de transitar de um campo de conhecimento para outro, e de um conjunto de competências para outro com relativa facilidade – o importante não é tanto o volume dos conhecimentos adquiridos por um indivíduo, mas a sua capacidade de aprender e a quantidade de conhecimentos por ele acumulados ao longo de uma vida;

- ✓ nas pessoas dotadas de competências comunicacionais críticas, criativas e flexíveis (especialmente numa era de comunicações e de “agressividade nas vendas” em escala mundial);

- ✓ nos jovens sendo engajados no esforço de desenvolvimento sustentável, uma vez que a juventude constitui, necessariamente, a sociedade futura, e seu correto empenho no desenvolvimento é absolutamente crucial.

- ♦ As boas escolas já incorporam tais enfoques, motivo por que são vistas mais como comunidades sociais do que como meros locais de estudos acadêmicos. As boas escolas também se encontram estreitamente associadas ao desenvolvimento do capital social de sua comunidade, com a inclusão dos dois sexos.

A Economia

- ♦ As sociedades deixam para trás a economia industrial, em direção a uma economia do conhecimento. Reduz-se cada vez mais a oferta de trabalho não qualificado. Cresce a percentagem de participação da mão-de-obra em regime de tempo parcial, não só nas pequenas e médias empresas, como também entre os trabalhadores independentes. Há uma queda no trabalho repetitivo e de rotina, ao lado de maior dependência em relação a aptidões específicas, adaptabilidade e capacidade de solucionar problemas nos locais de trabalho. Essas transformações na economia e na qualidade da mão-de-obra constituem um enorme desafio para a educação.

♦ Questiona-se abertamente a concepção do sistema de ensino atual – que reflete o tempo em que o mesmo se desenvolveu, época dominada por medidas dirigistas, por uma sociedade empenhada em processos industriais de manufatura. De um certo modo, os estudantes, no sistema atual, são considerados como matéria-prima e, como tal, devidamente processados em massa, em locais chamados de escolas. Os alunos são submetidos constantemente a mecanismos de controle de qualidade, após o que, alguns são selecionados para um processamento e refino posteriores, enquanto muitos outros são rejeitados como “refugo” ou produtos de segunda classe.

♦ Mesmo aos que têm êxito, dá-se a entender que as mudanças introduzidas nas condições do mercado de trabalho fizeram com que a conclusão do ensino médio e a aprovação nos diversos exames se tornassem credenciais praticamente inúteis para os propósitos do referido mercado de trabalho – isto é, para a obtenção quer de um emprego individual, quer de uma força de trabalho mais produtiva para a economia.

♦ Os novos objetivos da educação no século XXI deverão ressaltar:

- ✓ a aprendizagem, mais do que uma qualificação medida em termos de conhecimentos rigorosamente balizados, controlados e obrigatórios;
- ✓ a iniciativa ou capacidade de empreendimento;
- ✓ resultados comportamentais, inclusive competências necessárias à vida.

♦ Apesar do crescente reconhecimento de que nas sociedades e economias baseadas no conhecimento países negligenciam o seu sistema educativo, com o risco para sua própria economia, certos governos reagiram, recentemente, às transformações de suas economias nacionais mediante a redução das despesas públicas, inclusive as destinadas à educação. Entre outras conseqüências, essa redução das despesas acarretou um envelhecimento do corpo docente, que tende a resistir às mudanças, e a uma carência de meios para conceber e implementar de modo eficiente as alterações necessárias.

- ♦ Esta situação, em determinados casos, levou a um infeliz e maior envolvimento do governo no campo da educação. Infeliz, porque a um acréscimo na quantidade de diretrizes expedidas parece ter correspondido uma redução nos prazos dados para o respectivo cumprimento, no intuito de adaptar-se ao tempo entre as eleições. Infeliz ainda, devido a uma obsessão crescente em reduzir os resultados aceitáveis a um conjunto de competências e de níveis de êxito em cada uma delas, todos estreitamente definidos e diretamente mensuráveis. Redefinir com êxito os objetivos e funções do ensino médio constitui um projeto de muito mais longa duração, que implica uma gama de resultados, alguns dos quais não são facilmente mensuráveis.

Trabalho

- ♦ As novas modalidades de trabalho acarretaram níveis mais elevados de desemprego, especialmente entre os mais jovens – incluindo aqueles que só concluíram o ensino fundamental. No outro extremo da escala educacional, os empregadores dizem, hoje, que um diploma já não é suficiente e que muitos dos diplomados pela universidade não têm as qualidades por eles desejadas, isto é, a capacidade de se comunicar, de trabalhar em equipe, de adaptar-se às inovações, de ser renovador e criativo, de ter familiaridade com as novas tecnologias.
- ♦ Pelas mesmas razões, quando os indivíduos, não mais preparados para ocupações específicas, se sentem obrigados a enfrentar a diversidade de especializações ao longo de sua vida profissional, não faz mais sentido que todos devam seguir o mesmo programa, com as mesmas perspectivas. Talvez seja até mesmo irrealista esperar que a educação prepare os jovens para o trabalho, especialmente no sentido de competências profissionais específicas.
- ♦ Apesar disso, no modelo educativo da sociedade industrial, os estudantes ainda são submetidos ao mesmo tipo de ensino, com o mesmo currículo. Os alunos não exercem o menor controle sobre o ritmo ou a direção seguida em seu processo de aprendizagem. Muitos desses fracassos ocorridos num tal

sistema correspondem a casos que não se encaixam dentro do processo de produção uniforme. Os novos objetivos da educação no século XXI deverão dar mais importância à inteligência coletiva que à individual (Brown e Lauder, 2001), o que justifica a posição de que:

- ✓ todos são capazes, e não apenas uma minoria;
- ✓ a inteligência é múltipla e não se limita à capacidade de resolver enigmas que só admitem uma resposta verdadeira;
- ✓ a imaginação e o engajamento emocional são tão importantes quanto a técnica;
- ✓ nossa definição de inteligência deve incluir a capacidade de imaginar futuros alternativos e resolver questões abertas, bem como nossos saberes interpessoais;
- ✓ há uma necessidade contínua de adquirir novos conhecimentos ao longo de toda a vida.

♦ O que se pode aprender eficazmente na escola talvez sejam as competências mais genéricas, necessárias para qualquer tipo de trabalho e aplicáveis a uma variada gama de situações. Por exemplo: o recente balanço educacional do Estado australiano de Queensland (Education Queensland, 2001) provocou a criação de quatro novas divisões básicas para a organização do currículo: tipo de vida e futuros sociais (quem sou e para onde vou?); capacidades múltiplas de leitura e de utilização dos meios de comunicação (como entendo o mundo e me comunico com ele?); cidadania ativa (quais são os meus direitos e responsabilidades nas comunidades, culturas e economias?); finalmente, ambientes e tecnologias (como descrevo, analiso e moldo o mundo à minha volta?).

Novas Condições para Aprender

♦ As novas condições de aprendizagem resultantes do crescimento contínuo do número de matrículas no ensino médio suscitam os problemas cruciais do ensino médio seletivo e/ou de massa, bem como da opção que talvez se tenha de fazer

entre uma escola comum para todos e uma variedade de programas especializados oferecidos por diferentes escolas.

- ♦ Seja qual for a escolha, a preparação para a educação universitária deixa de ser uma base lógica adequada, especialmente a partir do momento em que tantos alunos passam diretamente da escola média para o emprego, para o ensino técnico ou profissional, ou até mesmo para o desemprego.

- ♦ Mas, como ficou implícito nas seções anteriores, o fluxo maciço do ensino fundamental para o médio pode ser visto como um gatilho, mas não como o fator único que justifique uma reforma do ensino médio. As transformações que afetam a sociedade, a economia e o local de trabalho exercem uma forte pressão sobre as escolas médias, forçando-as a considerar novas condições de aprendizagem.

- ♦ Há outras pressões que se fazem sentir sobre as escolas médias e as condições de aprendizagem nelas reinantes: não são mais garantidos os estágios de transição, da dependência para a independência, que ocorriam naturalmente no seio de nossa juventude como parte da vida normal com as instituições tradicionais, particularmente a família e a igreja; baixou a idade em que se inicia a puberdade; começam mais tarde o casamento e o princípio da maternidade; há menos interação entre pais e filhos; reduziu-se a certeza de contar com um emprego; a expansão da cultura jovem tem-se feito acompanhar pela ênfase no consumo material.

- ♦ O inter-relacionamento entre as pessoas e os conhecimentos também foi modificado pelos avanços ocorridos na tecnologia da informação. Crucial nessa transformação foi a facilidade de acesso às informações, sem necessidade de ajuda ou permissão de quem quer que seja, por meio de computadores relativamente baratos e da rede mundial da Web. Se as informações passam a ser facilmente disponíveis graças aos recursos pessoais dos indivíduos, qual será o papel dos professores e da escola? Os ensinamentos informal e a distância tornaram-se certamente muito mais praticáveis. Acontece que a informação bruta não constitui, por si só, um conhecimento útil. Aos professores cabe, inegavelmente, o papel de ajudar os

estudantes a selecionar, analisar e sintetizar as informações disponíveis, bem como facilitar a aplicação e a criação de conhecimento.

- ♦ Infelizmente, este período de transição entre as velhas e as novas condições de aprendizagem correspondeu à inclusão no currículo de um número crescente de áreas, motivo por que ele se tornou sobrecarregado. E quanto mais pesado for o currículo, menos intensa e mais superficial será a experiência educacional, com efeitos particularmente desastrosos sobre aqueles em situação de maior risco, os alunos.

- ♦ As novas condições de aprendizagem suscitam a questão de saber até que grau é possível planejar um outro currículo. Não há a menor dúvida de que certas áreas de aprendizagem, como a do ensino da matemática, têm de ser planejadas e organizadas em seqüência. Contudo, a maior parte de nossos conhecimentos não é aprendida de uma maneira planejada. Hoje, o aprendizado não é mais visto somente como uma atividade que se desenvolve em células isoladas do cérebro ou do corpo, mas também em ambientes sociais – é por meio da descoberta e do intercâmbio ativos que melhor aprendemos. E o aprendizado mediante a experiência social não pode ser fabricado peça por peça.

- ♦ As novas condições de aprendizagem demonstram uma clara necessidade de novos modos de operação para as escolas médias. A forma deve seguir-se à função. Os membros e responsáveis pelas escolas médias deverão adotar:

- ✓ novos modos de trabalhar, flexíveis e facilitadores (tanto como especialistas num tema e/ou educadores gerais);
- ✓ equipes educativas abertas a outras categorias além da de professores;
- ✓ novas, democráticas e descentralizadas modalidades de administrar as suas escolas.

- ♦ Acima de tudo, aqueles engajados em escolas médias deverão modelar as novas condições de aprendizagem. Eles precisarão envolver-se em:

- ✓ uma organização ou comunidade de aprendizagem (em que os professores são os discípulos, inclusive companheiros de aprendizado dos alunos).

Mulford sustenta que a análise precedente demonstra claramente a *necessidade absoluta* de que os objetivos e funções do ensino médio sejam redefinidos no século XXI. Mesmo reconhecendo que a obediência às diretrizes indicadas pela bússola permite uma certa margem à engenhosidade individual e local, é inegável que a direção geral indica a necessidade de reforma. Entretanto, para alcançar uma reforma exitosa teremos necessidade de resolver previamente uma série de importantes questões e dilemas, inclusive encontrar o correto equilíbrio entre educação geral e profissional, escolarização de massa ou seletiva, resultados cognitivos ou comportamentais. Estes problemas serão abordados nas seções seguintes deste relatório.

Mulford faz uma observação importante ao concluir: devemos nos perguntar com que se *deverá* parecer o futuro no século XXI, e como ele será realmente. Para evoluir, a educação tem necessidade de algo mais, além das metáforas da deterioração, desastre e erosão. Como acentua o documento de orientação para a reunião, preparado por Leclercq (2001, p. 5), “a análise do contexto não pode consistir meramente em identificar as tendências avassaladoras a que temos obrigatoriamente de nos submeter. Dentre essas tendências, temos de diferenciar entre o que é aceitável e o que não o é”. As crianças são o ponto de partida para uma estratégia comprometida com o futuro da escolarização. Uma visão construtiva e otimista dos seus futuros e de suas necessidades deveria inspirar a estrutura e o processo de educação.

2. Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate

Como sublinhado no já referido documento de orientação, de Leclercq (2001, pp. 7 e 13), o Ensino Médio Geral “já não está, como no passado, reservado para a minoria mais favorecida da juventude. Nem constitui mais o objetivo principal do ensino médio permitir o acesso aos estudos superiores, embora estes continuem a ser um objetivo real... a preparação para uma vida de trabalho tornou-se tão importante no ensino médio como a preparação para os estudos superiores”.

O mesmo Leclercq (2001, pp. 13-14) sustenta que uma mudança na sociedade e a demanda crescente do ensino médio provocarão transformações nos currículos, nos métodos de ensino e nas atividades das escolas. “Inicialmente, e mais importante que tudo, os currículos têm de ser modernizados... as disciplinas... precisam ser atualizadas. Ao mesmo tempo, há necessidade de introduzir o ensino de matérias que até agora foram virtualmente deixadas de lado, tais como as novas tecnologias da informação e da comunicação, a educação cívica, a educação intercultural, sem falar na carência de um maior espaço para a cultura artística ou as atividades físicas e esportivas... [Essas mudanças] de conteúdo devem ser acompanhadas de mudanças nos métodos de ensino... é por meio da descoberta ativa e do intercâmbio que aprendemos... Temos de nos preocupar, agora, com a totalidade da pessoa e sua diversidade. [Modificações nos currículos e métodos de ensino requerem] a adoção de novas maneiras de trabalhar por parte dos professores... a formação de equipes educativas que estejam abertas ao conjunto da comunidade educacional... [e] regras de conduta constituídas democraticamente... a serem adotadas, o mais possível, por meio do diálogo e da participação”.

Os relatórios nacionais, as apresentações, discussões e debates se mostraram muito receptivos aos argumentos apresentados tanto por Mulford como por Leclercq, nos seus respectivos documentos de orientação. O documento da Federação Russa (Barannikov, 2001, p. 1), por exemplo, afirmou que “a passagem para uma sociedade de informação constitui um progresso enorme da civilização no mundo contemporâneo” e que esse fato e as tendências no desenvolvimento da Rússia “exigem que os objetivos da educação escolar sejam revistos.” Bangladesh (Huque, 2001, pp. 1 e 3) observou que “com o movimento de globalização aparece a noção de “cidadãos mundiais”, o que torna necessária uma nova forma de educação”, e que a presente iniciativa da UNESCO – no sentido de ajudar os Estados-membros a reformar o ensino médio, para corresponder às novas necessidades do século XXI – representa uma coincidência rara com o processo de reforma da educação que ora se realiza em Bangladesh”. O plano do governo de Bangladesh para o período 1995-2010 (Huque, 2001, p. 5) “identifica os objetivos gerais dos subsetores do ensino pós-fundamental... [inclusive] o da conquista do ensino médio universal”.

Um comentário da delegada canadense propiciou uma idéia das transformações que serão necessárias, ao mencionar que “a atenção precisa ser focalizada sobre o indivíduo e a aprendizagem ao longo da vida, por meio da descoberta. O que realmente importa são as conexões no interior do programa. As escolas deveriam colocar-se a serviço dos estudantes, e bastaria um currículo limitado ao mínimo essencial para conseguir-se uma flexibilidade de comunicação e uma óptica de operação centrada no aluno.” A delegação chinesa também enfatizou a importância de que os estudantes “aprendam por si mesmos.”

Embora a demanda de educação fosse percebida pelos delegados como auto-alimentadora – como, por exemplo, pelo México (Arancibia, 2001, p. 9): “sete em cada dez alunos preferem prosseguir seus estudos médios” –, o fato é que esses mesmos delegados concordaram com a preocupação de Wright (2000, p. 142) de que, não importa qual seja o seu tamanho, “os sistemas educacionais que se mantiverem muito dirigistas e restritivos acabarão por se tornar contraproducentes.” Wright (2000, p. 142) acredita que “o desejo de aprender em regime contínuo, como imperativo de sobrevivência num mundo em rápida evolução, implica que teremos de flexibilizar a rigidez no tempo e no espaço que tem caracterizado o nosso processo de educação atual.”

3. Conclusões

Após uma prolongada e abrangente discussão e debate sobre os documentos de orientação e os relatórios nacionais, chegou-se a um consenso no sentido de que:

- ✓ convém dar uma alta prioridade ao ensino médio;
- ✓ é necessário redefinir os objetivos e as funções do ensino médio no século XXI.

Este consenso foi revigorado fortemente pelo Sr. Li Lianning¹, Diretor-Geral da Educação de Base do Ministério chinês da Educação,

¹ A exposição apresentada pelo Sr. Lianning será publicada pela UNESCO no ano 2002.

quando declarou – tanto no seu documento sobre a “Reforma do Ensino Médio na China”, como nas suas palavras de acolhimento, durante o jantar em que ele recepcionou os participantes da reunião – que a educação chinesa se encontrava numa encruzilhada, num ponto de transição da Educação de Base para o Ensino Médio. Ele acrescentou que, devido a esta transição e ao fato de que a China iria brevemente realizar a sua primeira Reunião Nacional de Planejamento da Educação, as deliberações e recomendações desta reunião seriam de grande valia para o seu país.

Temas:

Os principais problemas que o ensino médio enfrenta ou deverá enfrentar

Após terem concordado que se deveria atribuir uma elevada prioridade ao ensino médio e que os objetivos e funções desse nível de ensino deveriam ser redefinidos para o século XXI, os participantes da reunião voltaram a sua atenção para os principais dilemas com que se defronta (ou irá se defrontar) o ensino médio – os equilíbrios entre escolarização de massa ou seletiva, educação geral ou especializada (profissional) e entre resultados cognitivos e comportamentais e competências necessárias para a vida. A seguir, dar-se-á um esboço geral do documento de orientação, seguido dos relatórios e apresentações nacionais, das discussões e debates, e finalmente todas as conclusões alcançadas com relação a cada um desses problemas. São relatados, ainda, os resultados da oportunidade oferecida aos participantes para que identificassem áreas em que não houve consenso a propósito desses três dilemas e relacionassem outras questões importantes.

1. Acesso de massa versus Seleção

1.1 Documento de orientação

Em seu documento de orientação¹, o Sr. Cream Wright acentuou que o sistema de escolarização em massa envolve tanto uma oferta como um ingresso, mas que um certo número de obstáculos impede a absorção plena, de todos os candidatos. Embora haja necessidade de se ir além do acesso maciço para chegar-se à educação universal, essa etapa contém as suas próprias dificuldades, dentre as quais a obtenção de um financiamento adequado não é a menor. Contudo, a seleção pode

¹ Esse documento de orientação foi preparado pelo Sr. Cream Wright, com a participação do Sr. D. Kallen.

realizar-se não somente para o ingresso no ensino médio como no seio desse último. No sentido de vencer as desvantagens inerentes a essa situação, o Sr. Wright defendeu uma transição de um mercado de vendedores para um mercado de compradores.

- ♦ O acesso ao ensino médio implica a questão simultânea da oferta e da absorção. A oferta não garante a demanda. As barreiras ao acesso inicial, a permanência e a conclusão do ciclo incluem obstáculos relacionados com a escola, com o lar ou com a comunidade, bem como, numa escala mais ampla, com a sociedade. Há necessidade de condições de acesso que estimulem todos e todas a participar, de uma legislação que desencoraje a recusa à escola, de ausência de entraves pedagógicos, de condições socioeconômicas que incentivem a participação, e de uma ideologia e orientação política que favoreçam a participação.
- ♦ A educação de massa pode agravar dificuldades. Esta é a ironia da educação de massa, sempre que não se tenha atingido a educação universal, e na qual alguns poucos excluídos suscitam o persistente problema da equidade. É claramente necessário passar-se da educação de massa para a educação universal. Mas o acesso ao ensino médio traz à mente outras questões, inclusive a do financiamento, das provisões alternativas e dos mecanismos operacionais, bem como a capacidade de mitigar as leis que regulam a oferta, especialmente no sentido de eliminar as discriminações sexuais.
- ♦ A seleção, como mecanismo de racionamento do ensino médio, aparelhou-se com exames seletivos de entrada e com uma hierarquia dos tipos de escola em que se entra. Tais mecanismos geralmente agravam os privilégios em nome do mérito. A seleção também pode ocorrer no seio do ensino médio universal, por meio da estrutura do currículo (acadêmico/profissional), do remanejamento em grupos de níveis apropriados e do acesso a esses grupos, das opções e escolhas disponíveis, das escolhas feitas pelos estudantes e das conseqüências dessas escolhas.

O Sr. Wright defendeu a idéia de que era chegada a hora de dar aos alunos o poder de escolher. Chegara o momento de evoluir de um mercado de vendedores para um mercado de compradores. Tal evolução poderia proporcionar flexibilidade e escolha para os estudantes, maior utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino alternativo e instituições muito mais reativas.

1.2 Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate

Os relatórios nacionais, apresentações, discussões e debates tenderam, de modo geral, a apoiar as diretivas defendidas no documento de orientação. Houve decidido apoio da Austrália (Smith, 2001, p. 4) à passagem “do ponto de vista da oferta para o da demanda”, na implementação do ensino médio. A delegada do México (Arancibia, 2001, p. 6) enfatizou a prioridade dada por seu país “a estender, acima de tudo, o ensino médio a todas as áreas rurais, as populações étnicas e minorias” e um certo número de delegados salientou a importância de disponibilizar sistemas para um acesso alternativo. O delegado da Guiné (Kone, 2001, p. 7) defendeu vigorosamente a idéia de que o sistema de ensino médio deveria prover “novas oportunidades de recuperação”.

Os delegados mostraram particular interesse pelos sistemas de avaliação utilizados em muitos países e pela necessidade de reformá-los. Por exemplo: em Bangladesh (Huque, 2001, pp. 5 e 8) “as despesas particulares com ensino médio e a educação superior tendem, também, a ser desperdiçadas sob a forma de taxas de inscrição privadas a fim de preparar para exames externos que enfatizam o esforço de memorização de fatos, em detrimento das capacidades de análise e de resolução de problemas” e “os exames finais de hoje... testam as coisas erradas e desvirtuam o processo de ensino, priorizando os fatos materiais em vez da capacidade de análise.” O delegado russo (Barannikov, 2001, p. 4) concordou com o princípio de que “o sistema de avaliação deveria ser voltado não tanto para determinar o grau de assimilação (isto é, memorização) do mínimo de conhecimentos formais dos estudantes, mas sobretudo para revelar a capacidade deles de empregar o conteúdo já assimilado

na resolução de tarefas e problemas práticos cognitivos associados aos valores e à comunicação.”

O Projeto Inovador Conjunto Chinês para Aprimorar a Qualidade do Treinamento no Ensino Médio (Ni Chuanrong, 2001, pp. 2 e 4) teve por objetivo “transformar a educação voltada para os exames numa educação de qualidade”, mediante a implementação de “um sistema de avaliação em três níveis, que compreende a auto-avaliação do estudante, a avaliação entre estudantes e professor, e a avaliação do professor”. Na Austrália (Smith, 2001, p. 6), a integração e a fecundação recíproca do ensino médio geral com o profissional e o de formação trouxeram benefícios para a pedagogia e as tradições de aprendizagem das duas áreas, especialmente no campo da avaliação e na maneira de acompanhar o aprendizado do aluno: “Uma das mais importantes realizações no ensino australiano, nos anos recentes, consistiu na elaboração de pontos de referência, para definição de padrões a serem alcançados pelos alunos, nos sucessivos estágios de sua educação. Esses pontos de referência são os equivalentes conceituais das competências utilizadas para definir as normas da educação profissional e das de formação no contexto do Sistema de Formação australiano. Encontrar modos práticos de relacionar a avaliação normativa (ou baseada em critérios) com a avaliação em termos de competência constituirá um forte incentivo para estimular a aproximação contínua da educação geral com a profissional na Austrália.”

A discussão concentrou-se na questão da validade preditiva dos sistemas de avaliação e no fato de que as notas alcançadas num exame nem sempre são bons indicadores de um futuro êxito na universidade ou de um bom salário no campo no trabalho. Infelizmente, os estudantes, ansiosos por serem aprovados nos exames, e os professores, desejosos de manter os seus empregos, talvez estejam conspirando para a manutenção de sistemas de exames já ultrapassados. Houve, ainda, demonstrações de preocupação com o fato de que os exames distorcem o currículo e o que é ensinado, além de tenderem a perpetuar situações de privilégio. Como comentou a representante canadense: “Devemos mensurar aquilo que valorizamos, ao invés de valorizar o que medimos.”

1.3 Conclusões

Após uma longa e abrangente discussão e debate sobre os documentos de orientação e os relatórios e exposições nacionais, chegou-se a um consenso no sentido de que:

- ♦ Os países devem respeitar o seu compromisso para com a meta de ensino médio de massa, concebida como uma exigência mínima em termos de preparo e medidas políticas.
- ♦ Devem ser mantidos, como aspiração, o engajamento com a tese de acesso universal ao ensino médio, bem como os esforços para a eliminação de barreiras e obstáculos (especialmente para as meninas) e consolidação de forças e oportunidades.
- ♦ É preciso que se dê séria atenção ao tratamento adequado a ser dispensado aos que não forem selecionados para ingressar na Educação Secundária, aos que interrompam ou abandonem o ciclo secundário antes da sua conclusão e àqueles que tenham impedido o acesso às opções de sua preferência dentro do sistema de Educação Secundária massificada.
- ♦ Uma vez que não se atinge, em muitos países, um ideal de 100% no processo de transição do ensino fundamental para o médio e/ou do primeiro para o segundo ciclo do ensino médio, impõe-se realizar esforços no sentido de atender a todos aqueles que para isso preencham os requisitos necessários, quer mediante dispositivos alternativos, quer mediante outras medidas, tais como as aulas em turnos e o ensino a distância. Quando tal não for possível, as vagas disponíveis devem ser distribuídas de modo equitativo (por sexo, classe social, etc.) e transparente. O critério de seleção em certos países consiste num “exame seletivo”. Em outros casos, as vagas disponíveis são repartidas na base da ordem de chegada, enquanto que em outros casos essas vagas são conquistadas com base numa avaliação contínua e/ou resultados de exames anuais.
- ♦ Em numerosos países, a implantação do acesso de massa ao ensino médio exigirá, necessariamente, a implantação de um sistema de parceria entre governos e outros provedores (particulares, organizações não-governamentais, etc.), mas os governos deverão buscar assegurar os interesses dos estudantes,

mediante a exigência de que os padrões de qualidade sejam mantidos em eventuais esquemas alternativos de ensino médio. Onde já exista uma longa tradição de esquemas alternativos (escolas particulares comunitárias, em Bangladesh, por exemplo), os governos deverão consolidar a situação por meio de assistência e reforço dessas escolas.

- ♦ A estrutura dos programas e as práticas de remanejamento de alunos em grupos de níveis apropriados devem ser revisadas, no sentido de oferecer maior flexibilidade e amplitude de escolha aos estudantes no processo de seleção, inclusive a possibilidade de retornar a uma opção de sua preferência.

- ♦ A orientação futura no nível médio deve visar à melhor qualidade e maior diversidade do que é oferecido, à maior flexibilidade na organização da aprendizagem, assim como a uma melhor receptividade das instituições do ensino médio às necessidades e circunstâncias dos estudantes. (Capacitar os estudantes para a seleção).

2. Educação Geral versus Educação Especializada (Profissional)

2.1 Documento de orientação

Em seu documento de orientação, o Sr. Cream Wright identificou inicialmente as razões que justificam o provimento da educação formal, bem como as principais questões que ela suscita. Em seguida, ele voltou sua atenção para os problemas fundamentais relacionados com o provimento do ensino geral e especializado (profissional). Ele concluiu a sua intervenção com duas lições para o futuro, relativamente à situação da educação profissional e ao seu lugar no sistema de educação continuada ao longo da vida.

A educação formal, em qualquer dos seus níveis, constitui, essencialmente, uma questão de oferta e de demanda ou, mais precisamente, de vagas disponíveis e de procura por elas. Que razões levam à aquisição de uma aprendizagem preestabelecida, num ambiente formal? O que motiva os cidadãos a buscar oportunidades

de adquirir uma certa bagagem de conhecimentos? As respostas a estas perguntas têm uma dimensão não só universal, como nacional e local. Vão listados abaixo alguns dos elementos de respostas que podem nos ajudar a melhor compreender os problemas fundamentais envolvidos na natureza geral da educação:

- ♦ Toda sociedade tem de preparar seus cidadãos para os papéis e responsabilidades essenciais para que ela funcione e sobreviva como entidade distinta, sob os pontos de vista cultural, econômico, social e político.
- ♦ Dentre os agentes tradicionalmente responsáveis pelo preparo dos cidadãos para os diversos papéis na sociedade, podem ser incluídos a família (nuclear e extensa); organizações religiosas; grupos de base comunitária; partidos políticos e grupos de interesse; associações profissionais (corporações); e o sistema escolar formal. O que essas agências fazem pode ser rotulado, grosso modo, como “educação” ou educação e formação.
- ♦ Quanto mais desenvolvida e complexa se torna uma sociedade, quanto mais diversos e difusos se fazem os papéis e responsabilidades em causa, mais formal será o processo de educação (integrado cada vez mais num sistema escolar).
- ♦ A educação se aplica a um amplo espectro de conhecimentos obrigatórios, destinados a cobrir as dimensões culturais, econômicas, sociais e políticas do desenvolvimento humano. É por meio deles que a sociedade consegue sobreviver, funcionar e progredir de um modo dinâmico. À medida que a escolarização formal se torna cada vez mais o único ou o principal depositário e provedor da educação, a estrutura, o conteúdo e a gestão desse processo de escolarização se tornam crescentemente complexos e politizados.
- ♦ Em sua maioria, as sociedades não limitam o aprendizado obrigatório às exigências funcionais dos papéis e responsabilidades atuais (os objetivos da educação não são exclusivamente utilitários). Existe também a preocupação sobre como a sociedade se relaciona com as demais sociedades, sobre os meios de alcançar uma sociedade nova dentro da óptica dos que ocupam cargos de autoridade, bem como sobre a preocupação esotérica de adquirir/buscar o conhecimento por si próprio.

- ♦ Do ponto de vista da demanda, todo indivíduo necessita compreender o seu lugar na sociedade e aprender a desempenhar os vários papéis e responsabilidades, de modo a tornar-se um membro funcional da referida sociedade. Esta é uma importante força motriz que subjacente à vasta demanda de educação por parte dos interessados em aprender.
- ♦ Não só os indivíduos como as famílias e comunidades estão plenamente cientes de que precisam de um certo número de conhecimentos e capacidades para sobreviver, funcionar e progredir dentro da sociedade. Eles estão portanto numa busca incessante de meios que lhes permitam satisfazer tais necessidades. Trata-se de uma outra importante força motriz por trás da demanda de educação e da busca de oportunidades de aprender.
- ♦ Existe uma curiosidade e um desejo inatos de aprender que são parte integral da natureza humana e que constituem elementos centrais da idéia de seres humanos como criaturas capazes de resolver problemas. Eis mais um fator (não utilitário) alicerçando a demanda de educação por parte de pessoas e comunidades.

Estas respostas suscitam um número de questões fundamentais relativas à demanda, provisão e acesso à educação.

- ♦ Historicamente, o provimento de educação formal tendia a ser dominado por uma ideologia funcional e utilitária, pelo menos no que concerne ao ponto de vista da oferta. A sociedade sempre buscou proporcionar educação na medida em que esta era necessária para satisfazer determinados objetivos públicos, tais como a disponibilidade de mão-de-obra qualificada para a produção econômica, recursos humanos para a máquina governamental, um conjunto de cidadãos que se conformam com certas regras de comportamento, a preservação do patrimônio comum e um modo de vida que é altamente apreciado, etc.
- ♦ Há também uma ideologia rival que vê a educação como liberação, e que tem mais a ver com os benefícios e objetivos

das pessoas e das comunidades do que com os objetivos gerais e públicos. Nesse sentido, a educação é percebida como uma força capacitadora que eleva o grau de consciência, estimula a autonomia e ajuda pessoas e comunidades a atingir plenamente o seu potencial de desenvolvimento.

- ♦ Mais recentemente, tem-se verificado uma convergência crescente no sentido da ideologia da educação como um direito humano básico. Esta noção acarreta tanto uma obrigação, por parte da sociedade, de assegurar a todos o provimento adequado de oportunidades educacionais, como um direito, da parte de pessoas e comunidades, de acesso a essas possibilidades, sem barreiras e obstáculos indevidos. Trata-se de uma ideologia plena de implicações para a negociação política e social na área de educação.

- ♦ Seja qual for a ideologia predominante, o fato é que a educação constitui, em última instância, um problema de meios. As questões fundamentais dizem respeito à utilização dos recursos públicos para a provisão de um sistema de educação e ao papel dos recursos privados no acesso a tais oportunidades de educação.

- ♦ Uma questão vital, ligada à dos recursos, consiste em saber onde devem ser investidos esses recursos (públicos/privados). Estão em jogo os níveis e áreas de educação, além dos grupos de beneficiários específicos. Quem fornece (os fundos) e quem deles se beneficia, e quais são as escolhas e opções possíveis dentro desta combinação?

- ♦ Convém levar em conta que os recursos públicos estão sujeitos a limites e que existem outras prioridades competindo para a distribuição dessas dotações, além do setor educativo. Aqui, temos uma importante condicionante à obrigação imposta aos governos de prover educação, nos termos da ideologia de “direitos”. A tendência tem sido no sentido de empregar os recursos públicos para garantir os direitos dos desprotegidos, ao mesmo tempo em que se preserva uma certa liberdade de escolha (baseada na utilização de recursos particulares) para os grupos menos prejudicados. Trata-se de um processo muito complexo, cheio de controvérsias, uma vez que envolve, freqüentemente, a redução de privilégios firmemente

estabelecidos, desfrutados por grupos que já se encontram favorecidos em termos não só políticos como econômicos.

Esta análise suscita uma série de questões relacionadas com o ensino médio em geral e com a educação especializada (profissional) em particular.

- ♦ A noção de ensino médio, que pode ser definida e justificada à luz de vários fatores, tem a ver, sobretudo, com a idade dos que aprendem e com a fase de adolescência do desenvolvimento humano. Essa fase sempre foi reconhecida na sociedade, motivo por que são criados dispositivos especiais sob a forma de “ritos de passagem” da infância para a idade adulta. Isso implica uma aprendizagem bem mais aprofundada e uma preparação para as responsabilidades adultas, em contraste com a aprendizagem mais voltada para a assistência ou a preparação básica para os papéis e responsabilidades da infância.
- ♦ Na medida em que o ensino médio corresponde à aprendizagem realizada durante a fase adolescente do desenvolvimento humano, é ela caracterizada por um ensino que busca não só satisfazer aos requisitos singulares dessa etapa, como também às variadas exigências para os futuros papéis e responsabilidades da idade adulta. Por este motivo, o currículo do ensino médio tem de corresponder às principais transformações físicas, emocionais e psicológicas por que passam os estudantes nesse estágio. Por outro lado, essa fase também oferece oportunidades importantes para construir sobre um crescente sentido de autoconhecimento, entusiasmo e dinamismo próprios dos estudantes adolescentes.
- ♦ Em alguns países, existe um problema de *status* associado às matérias do currículo profissional, que torna difícil para os alunos optar conscientemente por essas matérias, quando lhes é facultada uma opção. Tal atitude deriva de uma prática (ainda em voga em certos sistemas) de canalizar os estudantes tidos como “não-acadêmicos” para os contingentes profissionais. A principal implicação dessa prática de especialização por fluxos é a de que esses estudantes não terão qualquer possibilidade

de progredir até a universidade, motivo por que devem ser preparados para a profissão ou ofício que ocuparão ao concluírem o seu ensino médio. Apesar desses problemas, a necessidade de melhor preparar os que completam o ensino médio para ingressar no mundo do trabalho continua sendo uma alta prioridade para a maioria dos países.

- ♦ O custo de incluir matérias profissionalizantes no currículo de nível médio pode revelar-se proibitivo em determinados países. É difícil, portanto, profissionalizar a totalidade do sistema de ensino médio. Alguns países criaram escolas médias especializadas, fortemente orientadas para o ensino e a formação profissional. Essa abordagem significa que nem todos os estudantes terão a oportunidade de experimentar por eles próprios ou de escolher matérias profissionais.

- ♦ Existe, em certos países, a preocupação de que um ensino médio que deixa de lado o mundo do trabalho venha a representar uma desvantagem. E isto acontece porque a maioria dos alunos ingressarão no mundo do trabalho ao completarem a sua educação. Há muitas novidades tendentes a trazer o mundo do trabalho para a sala de aula do ensino médio, sem que isso implique, necessariamente, uma educação profissionalizante.

- ♦ Alguns estudos semearam dúvidas quanto à capacidade das escolas médias de preparar discentes para o mundo do trabalho mediante o ensino de matérias profissionalizantes. Os problemas incluem professores mal preparados, carência de equipamento e de materiais apropriados. Devido a essas dificuldades, alguns países optaram por adotar um enfoque de “diversificação” em seu ensino médio, que se vale de diversos meios para introduzir, no currículo, as matérias profissionalizantes. De modo geral, há uma fase de descoberta e exploração, durante a qual todos os alunos têm a oportunidade de matricular-se em uma ou mais matérias profissionais num nível introdutório, a fim de que possam entender a área e chegar a apreciar os conhecimentos e capacidades envolvidos, mesmo que não desejem seguir como profissão. Esta etapa conduz, em prosseguimento a fluxos de afunilamentos de especialização, nos quais os alunos desejosos de seguir essas matérias profissionais, em maior profundidade, podem fazê-lo dentro dos limites do que está disponível na escola.

♦ Também a natureza das matérias profissionalizantes deve sofrer uma mudança radical, para adaptar-se à realidade do mundo do trabalho e para tornar tais matérias mais atraentes para os estudantes das escolas médias. O ensino perene de certas atividades, como carpintaria e marcenaria, metalurgia, etc. contribui para que a má imagem dessas matérias profissionalizantes permaneça viva por muito tempo. No extremo oposto, o ensino de informática (Tecnologias da Informação) representa a fase nova e excitante da educação profissional. Os planejadores de currículos devem trabalhar em colaboração com empregadores e profissionais para criar matérias profissionalizantes que sejam aceitáveis e permitam a continuação dos estudos no nível terciário, se os estudantes optarem por eles.

É possível retirar da análise precedente um certo número de lições para o futuro, com respeito à educação profissionalizante:

- ♦ As matérias profissionalizantes devem ser ensinadas da melhor maneira possível aos dois sexos, para que produzam um impacto positivo como parte do currículo do ensino médio. Nem todas as escolas precisam encarregar-se diretamente do ensino das matérias profissionalizantes. Mediante arranjos adequados, qualquer delas pode subcontratar esse serviço, que passaria a ser realizado pela escola especializada mais próxima. As matérias profissionalizantes só ganharão o devido *status* e respeito quando, bem lecionadas, forem vistas como disciplinas estimulantes e vantajosas.
- ♦ Cada vez mais se torna imprecisa e irrelevante a tradicional distinção entre ensino acadêmico e ensino profissional. O currículo da escola média deve refletir essa realidade, a fim de que aos alunos sejam oferecidas matérias modernas, que os aparelhem para a vida no mundo exterior, tal qual ela é. A vida combina o trabalho com a aprendizagem contínua. Esta é a razão por que falamos em aprendizado ao longo da vida. E é para isso que as escolas deveriam preparar os alunos.

2.2 Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate

Os relatórios nacionais, apresentações, discussões e debates apoiaram de modo geral as posições antecipadas no documento de orientação, especialmente nas questões referentes a competências, ao *status* do ensino profissionalizante e à esmaecida distinção entre o ensino geral e o profissional.

Na Austrália (Smith, 2001, p. 2), “acompanhamos com uma frequência crescente o retorno da idéia de competência, segundo a visão de Aristóteles – um saber-fazer que incorpora conhecimentos –, a mão e mente reunidas”. Na Rússia (Barannikov, 2001, p. 4), “a idéia das competências fundamentais [...] se torna o conceito crucial, em torno do qual devem ser concentrados os elementos de conteúdos”.

O *status* de inferioridade de que padece a educação profissional constituiu objeto de séria preocupação dos delegados. Como exemplo, na Guiné (Kone, 2001, p. 3) “quando fracassa várias vezes seguidas, o aluno ou aluna é excluído da educação geral de nível médio, embora lhe seja permitido orientar-se para o ensino técnico ou profissional.” O delegado do Líbano também mencionou a falta de prestígio da educação profissional em seu país, quando comparado à trajetória universitária. Verificou-se que era comum esta situação de menor respeito relativo, embora muitos países referissem entre os seus objetivos para o ensino médio declarações semelhantes à do México (Arancibia, 2001, p. 7), no sentido de “ajudar os estudantes a integrar-se no mundo do trabalho”, ou ainda a da escola Jingehan, de Beijing, que foi visitada pelos delegados, e que informa ter “desenvolvido um sistema que vincula o currículo acadêmico com experiências da vida real”.

Pareceu de grande interesse para os participantes a iniciativa australiana (Smith, 2001, pp. 3-5), que “estabeleceu uma infraestrutura capaz, no correr do tempo, de elevar o *status* do ensino e da formação profissional [...] Os cursos profissionalizantes e de formação foram reinseridos no currículo estadual de um modo que elimina a distinção entre o ensino geral e o profissional [...] As reformas garantem um sistema de reconhecimento duplo, rigoroso e referendado pela indústria [...] que lhe assegura a capacidade [de

ligação com a escola, trabalho e/ou formação complementar, mas também] contribuir para a entrada na universidade". Esta experiência australiana se harmoniza com a observação feita por Leclercq (2001, p. 3), segundo a qual "a questão de elevar os níveis de qualificação para a entrada no mercado de trabalho não se resume apenas a um tema de ensino técnico ou de ensino médio profissional, mas se refere também à educação geral – quando menos porque a base sobre a qual devem ser verificadas, hoje, as competências necessárias ao exercício de uma atividade inclui uma gama de conhecimentos sólidos e extensos, bem como a aptidões genéricas, inclusive a capacidade de comunicação.

2.3 Conclusões

Após uma prolongada e ampla discussão e debate sobre os documentos de orientação e relatórios e apresentações nacionais, chegou-se a um consenso no sentido de que:

- ♦ Ao invés de acentuar as diferenças entre as matérias ditas acadêmicas e as profissionais, o sistema de ensino médio deveria enfatizar os vínculos que unem essas matérias e a sua interdependência no contexto geral da educação de alunos adolescentes de ambos os sexos. (Competências manuais e intelectuais).
- ♦ O ensino médio consiste na preparação para a vida, motivo por que ele deve refletir a realidade da vida no século XXI, onde passamos constantemente, e quase sem nos apercebermos, da aprendizagem contínua ao mundo do trabalho, e vice-versa (Estudo de caso australiano).
- ♦ A natureza das matérias profissionalizantes, a maneira como elas são organizadas e lecionadas, bem como o reconhecimento de que elas gozam na sociedade, tais são os fatores que definem a situação real dessas matérias no currículo da escola média.
- ♦ O ensino médio (nele incluído o ensino profissional) deve atender não somente às carências humanas da sociedade (Estudo de caso chinês), mas, também, às necessidades de desenvolvimento e aspirações das pessoas (Rússia).

♦ Existe, na maioria dos países, uma forte tendência a inserir alguns elementos de educação profissional no ensino de todos os estudantes. Tal pode ocorrer sob a forma de um currículo diversificado (Bangladesh) ou mediante um aprendizado temático ou interdisciplinar. Pode, ainda, ser oferecido por meio de programas de orientação, de colocação no ambiente do trabalho (Austrália, New South Wales) ou de programas transcurriculares (Canadá, Québec).

♦ Os países se mostram muito conscientes da importância de combinar educação profissional com ensino médio e já experimentam diversos meios (como, por exemplo, o ensino a distância no México) de propiciar esse duplo ensino a diferentes grupos populacionais, inclusive imigrantes, populações rurais isoladas e alunos das escolas médias tradicionais (México).

♦ A integração da educação profissional no ensino médio mostrou-se demasiado onerosa em muitos países. Como consequência, verificou-se uma queda de qualidade no ensino dessas matérias, que por sua vez levou a uma desvalorização de tais disciplinas. Não obstante, outros países introduziram experiências inovadoras e satisfatórias, sob o ponto de vista de custos, quer mediante a contratação do ensino de certas matérias por escolas e centros especializados da vizinhança, quer pela criação de novas maneiras de lecionar as disciplinas profissionalizantes que sejam menos exigentes em termos de equipamento, materiais de apoio e de instrutores dotados de uma certa prática.

♦ Já se percebe com clareza, em muitos países, uma tendência à aprendizagem ao longo de toda a vida, em que se modificam constantemente as características e exigências dos empregos e em que as pessoas passam a ter de transferir-se a cada momento entre os locais de ensino, de treinamento e de trabalho. Em vários países, o ensino médio já começou a ajustar-se a esta realidade, ora criando estruturas flexíveis e opções variadas em seus programas, ora reforçando os seus vínculos com o mundo do trabalho.

3. Educação Baseada em Conhecimentos versus Educação voltada para Comportamentos e Ensino das Competências Necessárias à Vida

3.1 Documento de orientação

Em seu documento de orientação, a Sra. Sonia Bahri sustentou que a aquisição de conhecimento é essencial para os estudantes do nível médio, embora não seja suficiente para preparar satisfatoriamente adolescentes. Para tanto também são indispensáveis algumas competências necessárias à vida. Ela suscitou questões importantes, como a de saber a quem incumbe a responsabilidade desse ensino das competências necessárias à vida, bem como a possibilidade de que, para ministrá-lo, as escolas venham a desempenhar um novo papel, sem necessariamente recorrer a professores.

A aquisição de conhecimento é essencial para os estudantes do nível médio.

- ♦ A aquisição de conhecimento é freqüente e tradicionalmente considerada como o principal resultado previsível da educação, e mais particularmente do ensino médio geral, de caráter formal. Ora, os conhecimentos evoluem em função dos progressos científicos e tecnológicos, razão por que devem ser atualizados periodicamente, do mesmo modo como os métodos de ensino e de aprendizagem requerem uma revisão correspondente.
- ♦ Em qualquer parte do mundo, a avaliação dos alunos é freqüentemente baseada na aquisição de conhecimentos. E esta avaliação determina, entre outras coisas, o ingresso do estudante no sistema de educação superior. O saber, é claro, não se limita às disciplinas clássicas, como matemática, línguas e história, posto que ele cobre igualmente problemas sociais e contextuais de interesse comum.
- ♦ A aquisição de conhecimento, menos que uma questão de aquisição de informações, corresponde ao domínio dos

instrumentos de aprendizagem, os quais permitirão aos estudantes compreender os vários aspectos do mundo que os circunda e ser capazes de interpretar a realidade (inclusive as realidades social, econômica e científica).

Acontece que os estudantes das escolas médias também são adolescentes.

- ♦ Na maioria das vezes, para as pessoas envolvidas com educação – como os setores escolares, diretores e professores – a população que frequenta as escolas médias é vista como formada exclusivamente de alunos/aprendizes, estudantes, pupilos ou alunos universitários, mas raramente como adolescentes. A própria terminologia empregada por esses profissionais, isto é, a que define a categoria a que pertencemos, é extremamente significativa. Nela os estudantes são raramente considerados como participantes.
- ♦ A adolescência é uma fase em que ocorrem importantíssimas transformações psicológicas, emocionais e fisiológicas. É necessário reconhecer e ter em conta este fator.

Portanto, a aquisição de conhecimento não basta para preparar os adolescentes a enfrentar os problemas da vida e fazer determinadas escolhas, que podem ter um impacto importante não só em sua saúde, mas também em sua vida presente e futura, como cidadãos adultos.

- ♦ De acordo com o Relatório Delors, “...não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos. Não basta dar a cada criança, desde o começo de sua vida, um cabedal de conhecimentos [...] Cada indivíduo deve ser equipado de modo a poder captar as oportunidades de aprender [...], tanto para alargar seus conhecimentos, seus saberes e suas atitudes, como para adaptar-se a um mundo cambiante, complexo e interdependente.”

- ♦ Relatório Delors articula a educação como sendo os quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comunidade. Os dois últimos pilares estão mais diretamente relacionados com o desenvolvimento psicossocial do adolescente.

- ♦ Em meados do século XX, graças à massificação do acesso ao ensino médio, surgiu um novo fenômeno na história da humanidade: um grande número de jovens, trabalhando e convivendo com apenas um adulto (o professor), durante mais de oito horas por dia. Até então, exceto no exército, os jovens eram sempre controlados por um patrão ou responsável, e não eram deixados por conta própria. Desse modo, havia a presença de adultos que desempenhavam o papel de modelo, aconselhavam e orientavam, ao mesmo tempo em que se oferecia também instrução técnica e, por vezes, de ordem geral. Assim, por exemplo, um aprendiz que trabalhasse numa oficina artesanal diretamente com seu patrão (mestre), contando exclusivamente com a companhia de alguns companheiros, estava se beneficiando simultaneamente de um modelo de comportamento adulto, de conselhos e orientação ocasionais, e da transmissão de saberes técnicos.

- ♦ Portanto, há necessidade de outras competências, mais específicas do que gerais, técnicas ou profissionais, para preparar os adolescentes a “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”. Por outro lado, algumas pesquisas revelaram os vínculos existentes entre níveis de desempenho acadêmico e o bem-estar pessoal e social do adolescente. Em suma, impõe-se a necessidade de uma educação adequada que vá além do treinamento e da instrução.

Que nome dar a esta educação?

- ♦ Várias organizações, tais como agências das Nações Unidas, organizações não-governamentais, instituições e programas nacionais, contam com a sua própria terminologia para descrever esta importante questão em matéria de educação, que inclui, por exemplo, expressões como educação para a vida, educação comportamental, competências para a vida cotidiana,

educação para a vida familiar, educação para a cidadania e educação para as competências necessárias à vida.

- ♦ Obedecendo ao Plano de Ação de Dacar, usaremos a expressão “competências necessárias na vida corrente”.
- ♦ Diversas iniciativas nacionais e internacionais apóiam o desenvolvimento do ensino das competências para a vida, ou competências necessárias à vida. Nelas estão incluídas as aptidões para comunicações, para a tomada de decisões, para a educação sanitária e preventiva, para o pensamento crítico, orientação, empatia e administração de várias questões, tais como o estresse.

Para que seja eficiente, o ensino das competências necessárias à vida requer a adoção de métodos apropriados.

- ♦ O ensino das competências necessárias à vida não discute as questões sob o ponto de vista da moral nem utiliza técnicas simplistas do tipo “Diga não a...”, como acontece com certos programas de prevenção contra o abuso de drogas. Em vez disso, educadores altamente qualificados se valem de estratégias interativas de ensino, como representação de papéis, dramas, discussões e questionamentos, apoiados nas mais avançadas tecnologias de multimídia, para reforçar um aprendizado das competências requeridas e de informações que incentivem a abstenção e as escolhas responsáveis no seio da população estudantil. Os educadores também podem empregar estratégias que intervenham no interior ou no interesse da comunidade.
- ♦ Ainda está em aberto o debate sobre o papel das escolas na sociedade e até que ponto deveriam elas ser responsáveis por proporcionar este tipo de educação. Deverá esta educação ser dada por escolas, e mais particularmente por escolas médias, ou deve ela ser deixada a cargo somente das famílias e de outras instituições, ou caberia ainda encontrar uma forma de combinação entre estas? Em certas partes do mundo, ainda não se encontrou uma resposta a esta pergunta. Persiste o debate em muitos países, como a França. O risco de que as escolas possam ter um forte impacto sobre as opiniões e pensamentos dos jovens é visto por vezes como política e ideologicamente perigoso.

- ♦ Se as escolas não tomam a si estas questões, quem o fará (as famílias, igrejas/instituições religiosas, outras instituições)?

As rápidas mudanças dos contextos social, cultural e econômico, bem como seu impacto sobre a vida dos adolescentes, reforçam essas exigências educacionais.

- ♦ A título de exemplo: o abuso de drogas (inclusive fumo e álcool), a epidemia de HIV/AIDS, a violência e os suicídios entre os jovens constituem fenômenos sociais de massa relativamente recentes que representam verdadeiros perigos para este grupo da população. As profundas raízes de cada um desses problemas são complexas e certamente relacionadas com os novos modos de vida, de globalização, de comportamento humano e com as rápidas transformações políticas, econômicas e sociais.
- ♦ Contudo, a discriminação sexual continua sendo um forte obstáculo. Sentimo-nos pressionados a trabalhar prioritariamente no sentido de garantir que as meninas tenham pleno e total acesso a uma educação de boa qualidade.
- ♦ Outro fator social resulta das famílias desagregadas (famílias monoparentais e nucleares), da falta de competências e da in experiência de pais que têm dificuldade em lidar com adolescentes.

As escolas poderiam assumir um papel novo, mas – perguntamos – quem nas escolas já está ou deveria ser qualificado para ensinar as competências necessárias para a vida?

- ♦ As escolas já dispõem de condições ideais para desenvolver competências tanto no campo acadêmico como no social e psicológico, e para coordenar os esforços de famílias, professores e outros funcionários escolares, no sentido de encorajar atitudes positivas entre as crianças e adolescentes, tais como:
 - ✓ ajudar professores, pais e filhos a melhor compreender o relacionamento entre o desenvolvimento da criança, o

desempenho acadêmico e as aptidões sociais na promoção de atitudes e comportamento positivos;

✓ identificar, promover e coordenar os recursos e serviços da escola e da comunidade que valorizarão tanto a aprendizagem como o comportamento e as atitudes positivas do estudante, inclusive mediante o aconselhamento individual.

♦ Contudo, muitos temas, como a prevenção contra o vírus HIV/AIDS e o uso de drogas, ainda são ensinados de maneira acadêmica. Ao mesmo tempo, permanecem vivas algumas questões relacionadas com o desenvolvimento psicológico e comportamental das crianças e dos adolescentes, que requerem uma adequada formação do pessoal, além de estruturas e serviços de encaminhamento apropriados.

♦ Estarão os professores qualificados para ensinar as competências necessárias na vida corrente? E outras classes de profissionais, tais como conselheiros, tutores e psicólogos – especialmente tendo-se em conta a crescente penúria de professores em alguns países e a oportunidade de trabalhar com outros setores, como os da saúde e da justiça, numa abordagem que reúna o conjunto do governo?

♦ Qual será o impacto de recorrer a outros setores sobre o ambiente, os serviços e os demais funcionários do setor escolar? Quais serão os custos?

Estas novas tendências estão sendo cada vez mais levadas em conta na arena das pesquisas, nas organizações internacionais e nas políticas nacionais de alguns países. Sua aplicação, contudo, ainda é limitada. Segundo a Sra. Bahri, há necessidade de adotarmos uma nova visão das funções educativas da escola média no século XXI, que contemple plenamente o ensino das competências necessárias à vida corrente.

3.2 Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate

Os relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate mostraram-se bastante animados ao tratar desta questão, havendo-

se observado uma forte aprovação à necessidade de reorientar as nossas prioridades em matéria de ensino médio para uma educação comportamental voltada para a aquisição das competências necessárias à vida corrente. Vários exemplos nos foram oferecidos por México, Líbano e Rússia. O México (Arancibia, 2001, p. 7) já conta com objetivos nacionais que incluem: “Permitir aos estudantes continuar a sua educação com um elevado grau de independência, dentro e fora da escola; oferecer soluções práticas para os problemas da vida cotidiana; promover a participação ativa e refletida dos diplomados do ensino médio no seio de organizações sociais e na vida política e cultural do país.” O Líbano (Hamoud, 2001, pp. 4-8) evolui de uma situação “que não corresponde às necessidades do século XXI” – em que o professor controla a classe; o livro de texto é o único material de suporte; e tanto professores como estudantes se vêem obcecados pelos resultados dos exames oficiais – para um novo Plano de Reforma da Educação, que busca cidadãos que aceitem trabalhar num espírito de respeito e de tolerância para o desenvolvimento de sua sociedade, mediante um sistema educacional que integra a construção da personalidade e o desenvolvimento dos potenciais e capacidades. Na Rússia (Barannikov, 2001, pp. 1-2), “A Estratégia de Modernização da Educação vê os principais resultados na disposição e capacidade dos diplomados de se tornarem pessoalmente responsáveis por seu próprio êxito social [...] a propensão à cooperação, aptidão para a atividade criadora, tolerância para com as opiniões alheias, aptidão para comunicar-se, capacidade de buscar e encontrar um entendimento construtivo”.

Foram feitas distinções úteis, na esfera cívica da educação para aquisição de competências necessárias à vida corrente, entre a identidade recebida como herança, a capacidade de tolerar e apreciar as diferenças (por meio do multiculturalismo) e os valores que um indivíduo conquista, pelo fato de ser cidadão de um país, mediante a cidadania. A cidadania constitui objeto de negociações constantes, e por esse motivo valoriza o engajamento.

Apesar disso, certos participantes manifestaram sua estranheza com o fato de que algumas escolas não dispunham das estruturas necessárias para ensinar saberes e valores válidos para toda a vida (Austrália) e que certos professores não teriam competência para isso (Austrália) nem seriam bons modelos (Guiné). Em países como

Bangladesh (Huque, 2001, p. 6), “somente 15,8 % dos docentes do primeiro ciclo do ensino médio e 36,7% dos professores do ensino médio têm qualificações profissionais”. Além disso, as elevadas proporções do número de alunos para o de professores eram vistas como obstáculos contra a implementação efetiva de programas de competências necessárias à vida corrente (Guiné). Outras preocupações diziam respeito às pressões crescentes da publicidade (Guiné) e à presença de uma cultura jovem materialista.

Foi reconhecida a importância para os estudantes de poderem se comunicar com seus pares, de contar com parceria de sua escola com outras, especialmente no contexto de uma estratégia de “globalidade do governo”, e bem acolhido o novo papel dos docentes, na qualidade de incentivadores, provocadores, avaliadores e centros de recursos” (Líbano, Canadá).

O Projeto Inovador Conjunto Chinês para Aprimorar a Qualidade do Treinamento no Ensino Médio (Ni Chuanrong, 2001, pp. 5-6; ver também Yu Fuzeng, 2001) conta, entre suas realizações, com numerosos resultados comportamentais ou que implicam competências necessárias à vida corrente, como, por exemplo: “os estudantes fizeram grandes progressos nos planos moral, intelectual, estético, do trabalho e da mente [...] Os alunos estão muito motivados. Eles se interessam pela comunidade [...] e sabem mostrar-se atentos para com os outros [...] aprendem sobre o espírito de equipe e cooperação [...] São capazes de estudar por conta própria...”

3.3 Conclusões

Após uma prolongada e ampla discussão e debate sobre o documento de orientação, bem como sobre as exposições e os relatórios nacionais, foi alcançado consenso de que:

- ♦ Existe o reconhecimento de que o ensino acadêmico tradicional não corresponde, de modo satisfatório, às necessidades dos alunos, em termos de realização plena de seu potencial, especialmente num contexto de rápidas transformações econômicas, culturais e sociais e de discriminação sexual.

- ♦ As escolas devem assumir uma responsabilidade maior na missão de ajudar os estudantes a adquirir valores, atitudes e saberes (competências indispensáveis na vida corrente), tendo-se em vista o papel declinante de outras agências de socialização (famílias e entidades religiosas).
- ♦ O papel emergente dos docentes (especialmente como facilitadores), o seu *status*, integridade e capacidade de engajamento constituem fatores essenciais para a implementação vitoriosa de um ensino das competências necessárias à vida corrente. É de importância crucial, a este respeito, a qualidade da formação inicial e continuada do professor.
- ♦ Os métodos de ensino, a infra-estrutura e os serviços escolares deveriam ser desenvolvidos e adaptados de modo a poder oferecer um ensino de competências e uma educação de cunho comportamental.
- ♦ O papel dos diretores de escolas médias deve coadunar-se com esta nova realidade.
- ♦ Os responsáveis pelas decisões em matéria de educação devem mostrar-se atentos e plenamente conscientes das conseqüências de suas escolhas, a serem tomadas com base em fatores como os vínculos entre o sucesso acadêmico e o bem-estar pessoal e comunitário.
- ♦ Para uma boa implementação deste tipo de educação, torna-se essencial uma abordagem multissetorial que envolva ministérios do governo, organizações não-governamentais, comunidades locais, etc.

4. Outros

4.1 *Áreas de ausência de acordo sobre os três temas*

Foram dadas aos delegados dos diferentes países numerosas oportunidades de indicar áreas sobre as quais não havia acordo com respeito aos três temas ou problemas acima referidos. Ninguém se apresentou.

4.2 Outros temas

Os participantes dos diversos países tiveram oportunidade de suscitar temas não relacionados com os três problemas já discutidos em profundidade na reunião. Após um exame dos relatórios nacionais e uma ampla discussão e debate, foram identificados os seguintes temas adicionais:

♦ Educação inclusiva e compensatória

O ensino médio geral deve atender aos estudantes vítimas de deficiências físicas, mentais, psicológicas e sociais ou que tenham tido fracassos escolares no passado. Isso significa que o sistema de ensino médio deve oferecer uma educação inclusiva e recuperadora ou compensatória para os alunos que necessitem de tal apoio.

♦ Eliminação de desigualdades de gênero

As questões relativas ao gênero deverão ser tratadas no âmbito do sistema de educação. São necessários esforços vigorosos para eliminar a discriminação sexual. Às meninas, sobretudo, se deverá assegurar o acesso pleno e igualitário a uma educação de boa qualidade. Para que tal seja possível, haverá necessidade de mudanças em atitudes, valores e comportamento.

♦ Educação holística e participatória

O ensino médio é parte integrante de um sistema holístico de educação que abarca todos os níveis, da educação infantil à superior. Tudo isso sugere que o ensino médio deve estar comprometido com outros níveis, de uma maneira mais construtiva. É igualmente importante que todos os quadros se engajem completamente e se mostrem responsáveis pelas políticas, estratégias e práticas inovadoras no ensino médio. O que vem indicar que o ensino médio deve ser plenamente participativo.

♦ Reforço da equidade

Alguns países ainda experimentam disparidades regionais e desigualdades localizadas (especialmente entre as áreas urbanas e rurais), em termos de acesso e qualidade de educação. É importante explorar as principais questões ligadas à provisão, organização e gestão do ensino médio, a fim de desenvolver

estratégias que possam reduzir essas disparidades e eliminar a distância entre a área urbana e a área rural.

♦ **Tecnologias da comunicação e das informações**

Os países devem informar-se sobre a utilização das mais efetivas e mais competentes tecnologias de comunicação de informações, tendo em vista, de modo particular, uma educação inclusiva, compensatória, holística, participativa e justa. A este respeito, pode ser importante recolher informações sobre a experiência mexicana (Arancibia, 2001) e sobre o projeto chinês (Li Lianning, 2001) nesta área.

Identificação dos recursos e estratégias para enfrentar os novos objetivos e funções do ensino médio e para abordar os temas ou dilemas

1. Relatórios nacionais, apresentações, discussão e debate

Os relatórios e apresentações nacionais, a discussão e o debate deixaram transparecer um certo número de carências em termos de recursos e estratégias para corresponder aos novos objetivos e funções do ensino médio e para administrar os temas ou dilemas. Reproduz-se, a seguir, apenas uma pequena amostra do que foi veiculado.

Houve uma forte adesão à idéia, tal como formulada pelo delegado de Guiné (Kone, 2001, p.7), de que “o/a aluno/a e seu futuro devem estar no centro das atenções”. No Líbano (Hamoud, 2001, p. 7), a “Nova Reforma Educativa” vê no aluno uma pessoa ativa, cooperadora e capaz de tomar decisões. Os novos programas escolares dão ênfase a uma abordagem centralizada no aluno. O professor “não é mais o patrão... o controlador... ele é um provocador, motivador, avaliador e um centro de recursos.” Do mesmo modo, na China (Ni Chuanrong, 2001, pp. 2 e 6), “o maior engajamento dos alunos” é visto, cada vez mais, como localizado no centro do ensino médio e “numerosos professores aceitam a idéia de que não se deve somente tratar os estudantes como objetos de estudo, mas também servi-los”.

Na Austrália (Smith, 2001, p. 4), “a fusão do ensino geral e profissional trouxe sérios desafios” para as escolas, para os seus funcionários e horários de atividades, para as estruturas sociais e acordos industriais. Estes desafios começaram a ocorrer porque os alunos se encontram agora no centro do sistema de educação e têm a possibilidade, por exemplo, de assistir a aulas em regime de tempo parcial, ter um emprego assalariado ou estagiar no local de trabalho.

Na Rússia (Barannikov, 2001, p. 5), já existe a consciência de que “se tornou indesejável a estruturação severa dos programas de base numa série infundável de disciplinas, visto que ela bloqueia, na realidade, os processos de integração e multiplica, sem qualquer razão, a quantidade de matérias.” De acordo com o Projeto Inovador Conjunto Chinês para Aprimorar a Qualidade do Treinamento no Ensino Médio (Ni Chuanrong, 2001, p. 3), “o envolvimento nos temas mobilizou os interesses e iniciativas dos estudantes e assegurou-lhes o papel principal no processo de aprendizagem. Como resultado, o seu volume de trabalho escolar foi aliviado, com notáveis progressos em termos de desempenho acadêmico.”

O México (Arancibia, 2001, p. 9) adota a posição de que um “princípio de justiça deve orientar as ofertas educacionais no sistema de ensino médio no acesso, no conteúdo temático, na qualidade de ensino, na permanência dos estudantes e nas oportunidades de diplomação.” Para ajudar na aplicação deste princípio de justiça, o governo mexicano (Arancibia, 2001, pp. 8, 4 e 5) “ousa sonhar, motivo por que estabeleceu uma rede de comunicações via satélite, para ser empregada na disseminação de educação básica para todos.” Assim sendo, “foram iniciados cursos médios televisivos em 1966. Eles utilizam a televisão educativa e se destinam aos adolescentes que, por razões variadas, não podem freqüentar uma escola média comum. O currículo televisivo é idêntico ao adotado na escola média oficial.” “[Também foi] estabelecido o Ensino Médio a Distância, destinado a pessoas com mais de 15 anos de idade que desejem começar ou concluir o seu curso médio, mas não têm condições de freqüentar aulas diárias regulares.

A garantia de qualidade constituiu uma outra área de acordo. Como salientado na proposição de Bangladesh (Huque, 2001, p.7), “O maior desafio [...] está na qualidade em todos os níveis e em todos os sentidos da palavra. A prioridade máxima deve ser conferida à melhoria da qualidade [...] A aceitação dos atuais níveis de qualidade [...] corresponderia ao suicídio intelectual, como nação e como povo – e representaria a certeza de que Bangladesh não poderia sobreviver nem prosperar além das primeiras décadas do século XXI, numa economia global aberta, independente, acionada pelo saber e pela tecnologia.”

Foi prestado um forte apoio à necessidade (Kone, 2001, p. 8) de “obter o engajamento e o apoio dos responsáveis políticos” e contar com “funcionários administrativos competentes”, que empregariam o seu poder de decisão tendo por base as informações disponíveis. Segundo o Projeto Inovador Conjunto Chinês para Aprimorar a Qualidade do Treinamento no Ensino Médio (Yu Fuzeng, 2001, p. 13), o seu próprio sucesso dependeria de três condições essenciais: “apoio dos governos regionais”; “a importância que lhe atribuírem as autoridades escolares e os professores”, além da “combinação de administradores, pesquisadores teóricos e mestres na linha de frente da educação”. Li Lianning (2001) também assinalou a necessidade de que os gastos governamentais em matéria de ensino médio sejam suplementados por uma variedade de estratégias, inclusive incentivos fiscais, parcerias, doações, patrocínios, bem como por investimentos privados.

Outros pontos suscitados:

- ♦ A necessidade de consolidar forças já existentes, como, por exemplo: escolas de turno duplo, no Líbano; o Programa de Estipêndio Feminino Secundário e Banco da Comunidade, em Bangladesh; o ensino a distância, no México; a associação do Ensino Médio Geral com o Ensino Profissional e de Formação, na Austrália. Smith (2000, p. 142) se mostra de acordo sobre este ponto, quando afirma que “o primeiro e mais importante conselho que poderemos dar aos formuladores de políticas e aos funcionários incumbidos de tomar decisões em matéria de educação seria de que eles devem reconhecer e valorizar o que de positivo já existe no atual sistema de educação”.
- ♦ A necessidade de trazer apoio aos diretores de escolas e professores, uma vez que, como salienta o relatório de Bangladesh (Huque, 2001, p.8), “um modelo de inovação, da base até o topo, se revela crucial para o estabelecimento da demanda para as salas de aula dos dispositivos de apoio necessários (como, por exemplo, materiais de ensino, atualização dos professores durante o trabalho, etc.). “Essa

abordagem contrasta com a visão mais comum da mudança da base ao topo, que consiste em fornecer simplesmente melhores recursos para as escolas, na expectativa de que tais recursos chegarão a seu destino e serão utilizados de modo eficiente”.

- ♦ A necessidade de que os gestores tenham de prestar contas por resultados significativos e mensuráveis.
- ♦ A estrutura do currículo não deve ser sobrecarregada, em função quer do excesso de disciplinas quer do seqüenciamento das mesmas, a ponto de resultar na exclusão das necessidades dos alunos e de carências locais (tais como um ensino agrícola em áreas rurais):
 - ✓ a necessidade de que as questões relativas ao gênero sejam administradas no contexto do sistema de educação;
 - ✓ a eficácia de estratégias que envolvam o conjunto do governo, abrangendo departamentos atuais, como os de Educação, Saúde e Justiça – de que são exemplo os Centros de Atividades Comunitárias da China;
 - ✓ a necessidade de identificar uma “massa crítica” apropriada, ao decidir até que ponto deve o sistema de educação ser descentralizado, como nos mostra a mudança na China do nível municipal para o nível cantonal;
 - ✓ a importância de organizações internacionais como a UNESCO, tanto para definir o ideal a que podemos aspirar, como para levar os governos a terem de prestar contas pelos progressos feitos para alcançar tais ideais.

2. Conclusões

Os participantes da Austrália, Bangladesh, Canadá, República da Guiné, Líbano, México e Federação Russa debateram, em linhas gerais, os recursos e estratégias necessários para corresponder aos novos objetivos e funções do ensino médio e para administrar as questões ou problemas.

Eles entraram em acordo sobre:

- ♦ Os estudantes devem estar colocados no centro de qualquer reforma educacional.
- ♦ O aprendizado dos estudantes deve estar apoiado em três elementos: as pessoas, quer se trate de profissionais da educação, pais ou membros da comunidade; as políticas educacionais, que delimitam aquilo que os estudantes precisam aprender; e a infra-estrutura.

As nações-membros devem:

- ♦ No que se refere aos estudantes:
 - ✓ levar em consideração as suas necessidades diversificadas;
 - ✓ fornecer aos alunos os conhecimentos e competências que lhes ajudarão a aprimorar a sua interação e produtividade;
 - ✓ proporcionar a cada estudante uma vaga, para garantir-lhe igualdade de oportunidades;
 - ✓ considerar os estudantes como a principal fonte de recursos humanos para o desenvolvimento de uma nação.
- ♦ No que se refere aos recursos:
 - ✓ uma vez que a educação contribui para a qualidade dos recursos humanos de uma nação, ela deve ser distribuída mediante o emprego de dotações orçamentárias adequadas;
 - ✓ trabalhar com firmeza para prover os estabelecimentos, equipamento e materiais convenientes e adequados para melhorar a qualidade da educação;
 - ✓ prover recursos humanos suficientes para desenvolver, implementar e avaliar o programa;
 - ✓ levar em consideração as necessidades socioeconômicas das comunidades.
- ♦ Quanto aos professores e ao currículo:
 - ✓ estabelecer prioridade para a formação inicial e continuada dos professores;
 - ✓ fazer com que os currículos apresentem as suas metas e objetivos de instrução do modo mais claro e preciso;

- ✓ apoiar as iniciativas que se destinem a criar uma capacidade local de desenvolver currículos profissionais.

Os participantes da República Popular da China discutiram, em termos específicos, os recursos e estratégias necessários para corresponder aos novos objetivos e funções do ensino médio e para administrar as questões e problemas em um país, a República Popular da China. Chegaram a um acordo quanto às seguintes prioridades e áreas em que a UNESCO poderia ajudar:

Prioridades

- ♦ Assegurar que os formuladores de políticas oficiais dediquem uma atenção suficiente ao ensino médio e ao papel que o mesmo desempenha, em particular no que concerne ao desenvolvimento de recursos humanos, bem como na satisfação da necessidade individual de receber uma educação de nível superior, após completar o ensino básico obrigatório.
- ♦ Aumentar o número de escolas do segundo ciclo do ensino médio, a fim de atender à demanda desse grupo etário, de prosseguir em sua educação após nove anos de ensino compulsório, bem como garantir uma quantidade suficiente de vagas na educação superior, no contexto do processo chinês de educação superior de massa.
- ♦ Ampliar o número de escolas médias profissionalizantes para atender às necessidades do mercado de trabalho.
- ♦ Reformar o programa, no sentido de coaduná-lo com a experiência de vida dos estudantes e com o desenvolvimento econômico e social local.
- ♦ Formar maior número de professores qualificados do ensino médio, especialmente de professores de matérias profissionalizantes.

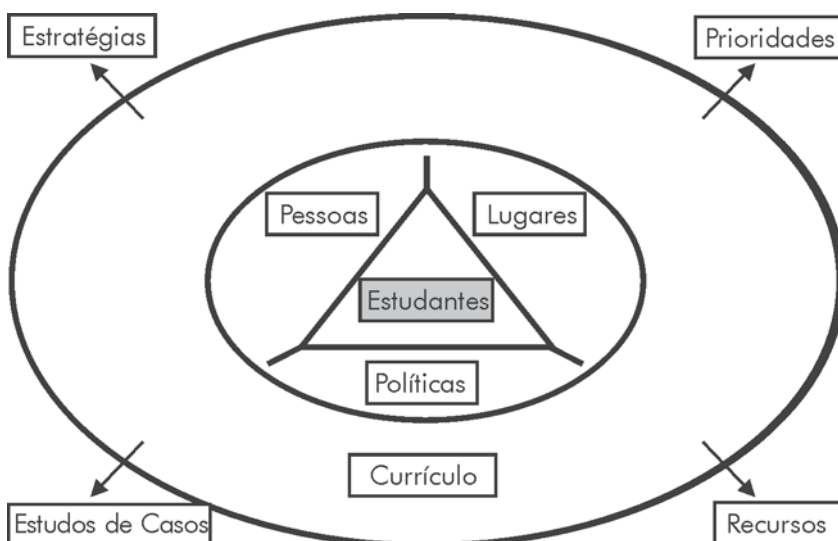
Áreas em que a UNESCO pode colaborar:

- ♦ Organizar um foro governamental para discutir o ensino médio.

- ♦ Apresentar casos e experiências exitosas em matéria de ensino médio em todo o mundo.
- ♦ Incrementar a formação de bancos de dados e de informações, para proporcionar, no futuro, material de referência quando da consideração e comparação do desenvolvimento, administração e implementação do programa de ensino médio.
- ♦ Consolidar o intercâmbio e a cooperação internacional em áreas específicas, tais como o programa integrado e a modalidade de aprendizagem e ensino contidos na experiência de “aprendizagem exploratória e de descoberta”, que emerge da prática chinesa com a atual reforma de programa.

Finalmente, reuniu-se um grupo de trabalho comum aos dois grupos e acordou no seguinte:

- ♦ Os estudantes estão no centro de qualquer reforma educacional.
- ♦ O modelo a seguir representa, em grandes linhas, o processo voltado para a reforma da educação.



♦ As nações-membros solicitam assistência para alcançar o seguinte:

- ✓ assegurar que os formuladores de políticas oficiais enfatizem a importância do ensino médio e lhe confiram suficiente atenção;
- ✓ reconstruir o sistema de ensino médio, a fim de garantir que sejam consideradas as necessidades variadas dos alunos e proporcionar a estes últimos os saberes e as competências necessários à vida, inclusive na área de aprendizagem profissional;
- ✓ dar acesso ao ensino médio, oferecendo um lugar para todos os alunos;
- ✓ levar em consideração as necessidades socioeconômicas das comunidades (depois de levado em conta o desenvolvimento econômico e social local);
- ✓ fornecer ao ensino médio recursos apropriados por meio de dotações orçamentárias adequadas;
- ✓ dar prioridade à formação de professores (inicial e continuada);
- ✓ assegurar que os currículos, além de apresentarem as metas e os objetivos de modo claro e preciso, reflitam as necessidades locais;
- ✓ assegurar que as escolas não só compreendam como tenham a capacidade de se tornarem organizações e comunidades de aprendizagem.

3. Sugestões específicas para as atividades futuras da UNESCO

No decorrer da Reunião de Especialistas de Beijing, foram reunidas algumas sugestões para as atividades futuras da UNESCO. As três atividades seguintes foram mencionadas numerosas vezes e pareceram contar com o apoio decidido dos delegados:

♦ Fornecer por escrito estudos de casos e/ou um banco de dados sobre as melhores/bem-sucedidas práticas no campo do ensino médio, com ênfase nas questões identificadas nesta Reunião:

- ✓ educação profissional;
- ✓ aprendizado a distância e tecnologia da comunicação e informação;
- ✓ habilitações para o viver e educação ao longo de toda a vida;
- ✓ aprendizado para descobertas;
- ✓ papel cambiante dos professores e o recurso a outros papéis que não o de professor;
- ✓ formação inicial e continuada do professor e elevação do *status* dos docentes;
- ✓ aquisição da capacidade de julgamento (isto é: capacitação para fazer avaliações com valor de previsão) e de conduzir políticas responsáveis e com base em evidências;
- ✓ desenvolvimento da capacidade organizacional e do aprendizado comunitário;
- ✓ abordagem governamental integrada às políticas e à prática;
- ✓ equilíbrio entre centralização e descentralização nos campos administrativo, orçamentário e curricular;
- ✓ dotação complementar e alternativo de recursos.

♦ Organizar foros e facilitar o intercâmbio e a cooperação internacionais na área do ensino médio, preparando um importante Fórum Educacional Mundial sobre o Ensino Médio.

♦ Continuar a agir como um veículo para estabelecer os ideais do ensino médio do século XXI, e para responsabilizar os governos pela persecução desses ideais.

Conclusões

Os participantes da Reunião de Beijing sentiram claramente que existe, hoje, um evidente mandato encorajando a UNESCO a focalizar a sua atenção mais diretamente sobre o ensino médio. Existe, igualmente, uma vontade clara e urgente de tratar o ensino médio como uma área autônoma de pleno direito, e não mais como uma simples extensão do sistema de educação básica ou um filtro para o acesso à educação superior.

A Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996) declarou: “Para que haja desenvolvimento econômico, admite-se, hoje, consensualmente que uma elevada parcela da população precisa ter recebido o ensino médio”. E o Plano de Ação de Dacar (UNESCO, 2000) mostrou-se de acordo, afirmando que “Nenhum país pode aspirar a desenvolver-se numa economia aberta sem que uma certa proporção de sua força de trabalho tenha completado o ensino médio”.

Percebendo nitidamente que a educação não serve apenas para satisfazer às necessidades econômicas e para facilitar que seja dada ênfase aos quatro pilares “aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos”, o Plano de Ação de Dacar (UNESCO, 2000) conclama os países a “garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas mediante o acesso eqüitativo a um adequado sistema de aprendizagem e programas de aquisição das competências necessárias à vida corrente.” No intuito de alcançar este e outros cinco objetivos, o Plano de Ação de Dacar (UNESCO, 2000, pp. 8-9), juntamente com os países e associações representados no Foro Mundial de Educação, comprometeram-se com doze ações, entre as quais: “garantir o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento das estratégias de desenvolvimento educacional”, “desenvolver sistemas de governança e de gestão educacional que sejam reativos, participativos e suscetíveis de prestações de contas”, “criar ambientes educativos seguros, saudáveis, inclusivos e

eqüitativamente dotados de recursos que favoreçam alcançar o nível de excelência na aprendizagem”, “aprimorar o *status*, o moral e o profissionalismo dos professores”, bem como “valer-se das novas tecnologias de informação e comunicações”.

Recentemente, os Ministros de Educação da América Latina e do Caribe se reuniram e confirmaram o seu engajamento na realização desses objetivos e ações. Naquela oportunidade, o ensino médio foi visto como uma prioridade e a aquisição das competências necessárias à vida corrente teve a sua importância devidamente reconhecida (Declaração de Cochabamba, UNESCO, março de 2001, p. 4): “O ensino médio deve constituir uma prioridade regional nos países que tenham alcançado o acesso pleno ao ensino fundamental. A opção de incentivar novas formas de aprendizagem, mais flexíveis, representa uma resposta para os adolescentes e jovens que vivem na pobreza e na exclusão – os que abandonaram a escola formal sem ter tido acesso a uma educação de qualidade.” Dentre as suas 54 recomendações, aqueles Ministros (UNESCO, 2001, p. 7) também solicitaram que “seja atribuída atenção especial aos fatores afetivos e emocionais, tendo-se em vista a sua grande influência sobre o processo de aprendizagem”.

Firma-se claramente a convicção de que, como declara Leclercq (2001, p. 4) “teremos de apreciar a necessidade de que o ensino médio seja ampliada num ritmo mais veloz do que o previsto por alguns.” Este entendimento resulta não somente da demanda crescente de ensino médio por parte dos que completam o ensino fundamental, mas também transformações dramáticas em nossas sociedades, economias e locais de trabalho.

A Reunião de Beijing sobre Ensino Médio Geral no Século XXI, em que se reuniram delegados e especialistas de dez países provenientes de diferentes regiões e de distintos contextos, desde os países menos desenvolvidos e mais densamente povoados aos países mais desenvolvidos, e que contou com a presença equilibrada de homens e mulheres, confere mais força ainda a esta tese, devido ao fato de terem chegado a um consenso sobre a necessidade de que deve ser conferida a mais elevada prioridade ao ensino médio.

A reunião de Beijing obteve consenso igualmente para declarar que precisam ser redefinidos os objetivos e as funções do ensino médio. O encontro identificou ainda os contextos e tendências educacionais colocados diante de nós, hoje e no futuro, bem como

as implicações desses contextos e tendências sobre os objetivos e funções do ensino médio. Foram reconhecidos, outrossim, os principais desafios e dilemas resultantes dessa análise dos contextos e tendências, e iniciada uma identificação das áreas prioritárias (incluindo educação profissional e as competências necessárias à vida), dos recursos e estratégias exigidos para corresponder sensatamente aos novos objetivos e administrar os problemas. É sobre este trabalho que teremos de construir.

O importante é que, ao responder aos desafios impostos ao ensino médio no século XXI, a Reunião de Beijing sentiu a necessidade de adotar uma estratégia desenvolvimentista e consolidar as suas forças. Este desejo é coerente com o ponto de vista desenvolvido no Plano de Ação de Dacar (UNESCO, 2000, p. 9), segundo o qual serão melhores as perspectivas de sucesso quando estivermos construindo sobre mecanismos já existentes.

Wright (2000, p. 143) acentua que “a passagem para uma era de conhecimento e informação deu origem ao renascimento da ideologia da educação, vista como o principal repositório de nossas esperanças para o futuro” e de que isso “representa uma oportunidade única”. É agradável, portanto, constatar um desejo crescente, da parte dos governos e de seus educadores, de querer buscar um futuro melhor para a sua juventude, de diferenciar entre o que é aceitável e aquilo que não o é. Os participantes da Reunião de Beijing acreditam que a UNESCO introduziu grandes melhorias no trabalho de disseminar a educação básica em todo o mundo, mas que é chegada a hora de consolidar este êxito, juntando-se a esse desejo de ensino médio, por parte dos governos, e procurando dar-lhe mais força.

Referências

- Arancibia, G.J. (2001). Mexican Secondary Education Public Education Ministry.
- Bahri, S. (2001). Knowledge based education vs. behavioural and life-skills education. UNESCO. Paris.
- Barannikov, A. (2001). Strategy of school modernisation in Russia, General requirements to curricula, Federal law on state standard of General Education.
- Beijing Jingshan School. (2000). Brief introduction and The 40th anniversary for education reform of Beijing Jingshan School.
- Bracey, G. (2001). Research: Test scores in the long run. *Phi Delta Kappan*. 82(8),637-638.
- Brown, P., & Lauder, H. (2001). *Capitalism and social progress: The future of society in a global economy*. Basingstoke: Palgrave.
- Education Queensland. (2001). 2010: *A future strategy*. Brisbane: Queensland State Education.
- Hamoud, S. (2001). Ministry of Education and High Education Lebanon.
- Huque, A. (2001). Country paper: Bangladesh.
- Kai-ming Cheng. (2000). Personal capacity, social competence and learning together. Canberra: Australian College of Education. <http://austcolled.com.au/publications/unicorn-1100/4Cheng01.htm>
- Kone, M. (2001) Country paper: Republic of Guinea.
- Leclercq, J. (2001). General secondary education in the twenty-first century: trends, challenges and priorities. UNESCO working document.
- Levin, H. (1998). High stakes testing and economic productivity. Paper presented at the High Stakes K-12 Testing Conference, New York, December 4. <http://www.law.harvard.edu/groups/civilrights/conferences/testing98/drafts/levin.html>
- Li Lianning. (2001). Reform of Secondary Education in China.
- Mulford, B. (1998). Organization learning and educational change. In A. Hargreaves, M. Fullan, A. Lieberman, & D. Hopkins. (Eds.). *International handbook of educational change*. Norwell: Kluwer.

- Ni Chuanrong. (2001). Subject - creation - development: Practice and theory on JIP project in Secondary schools.
- OECD. (1998). *Education policy analysis*. Paris: OECD.
- OECD. (1999). Issues in secondary education. Paper for UNESCO inter-agency consultation on secondary education, Paris, 10/11 June.
- Silins, H., & Mulford, B. (In press). Leadership and school results. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman-Brown, P. Gronn, B. Mulford, W. Riley, & K. Seashore Louis. (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell: Kluwer.
- Smith, R. (2001). General Secondary Education vs. Diversified Vocational Education.
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1999a). Inter-agency consultation on secondary education reform: Report. Paris: UNESCO 10-11 June.
- UNESCO. (1999b). Inter-agency consultation on secondary education reform: Summary paper. Paris: UNESCO 10-11 June.
- UNESCO. (2000). International working group on secondary education reform: Report. Paris: UNESCO 7-8 February.
- UNESCO. (2000). *World education forum: The Dakar framework for action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). Cochabamba Declaration. Paris: UNESCO 5-7 March.
- Wright, C. (ed.). (2000). Issues in education and technology: Policy guidelines and strategies. London: Commonwealth Secretariat.
- Yu Fuzeng. (2001). Implementation and development of JIP project in Secondary schools in China.

Anexos

Lista de Participantes

1. Mrs. Gema Jara Arancibia
Directora de Educación Abierta y a Distancia
Dirección General de Materiales y Métodos Educativos
Secretaría de Educación Pública
Mexico City
Mexico
Tel.: (52) 56752644
Fax: (52) 56 75 19 64
E-mail: gjara@ilce.edu.mx
2. Mr. Anatoly V. Barannikov
Ministry of Education of the Russian Federation
51 ul.Ljusinovskaya
Moscow 113833
Russian Federation
Tel.: 7-095-923-36-19
Fax: 7-095-237-82-66
E-mail: irina@ed.gov.ru
3. Mrs. Deborah Gross
Specialist in Educational Sciences
Directorate of Policies and Projects
Services for the English-speaking Community
Ministry of Education
600, Fullum Street
9th Floor
Montréal
Québec
H2K 4L1 Canada
Tel.: (514) 873-6022
Fax: (514) 864-4181
E-mail: Deborah.Gross@meq.gouv.qc.ca

4. Mr. Anwarul Huque
Director General
National Academy for Educational Management (NAEM)
Ministry of Education
1, Asian Highway, Palassy-Nilkhet
Dhaka 1205
Bangladesh
Tel.: 880-2 8627968
Fax: 880-2 8613420
E-mail: naembd@bdcom.com
5. Mrs. Samira Hammoud
Head
English Unit
Counselling and Guidance Office
Ministry of Education and Higher Education
UNESCO Palace
Beirut
Lebanon
Tel.: (961-1) 786.668 / 791.108
Fax: (961-1) 786.500
E-mail: hammoudsamira@hotmail.com
6. Mrs. Marie Koné
Professeur,
Chef de Section
Institut National de Recherches et d'Action Pédagogiques
(INRAP)
C/ o Commission Nationale Guinéenne pour l'UNESCO
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
scientifique
B.P. 964 Conakry
Guinea
Tel.: (224) 414894
Fax: (224) 454756
7. Mr. Fuzhi Lin
Principal

Second Middle School of Beijing Normal University
N.º 12 Xinwai Dajie
Xicheng District
100088 Beijing
People's Republic of China
Tel.: (86-10) 62021647
Fax: (86-10) 62021646

8. Mr. Danyuan Liu
Director
Education Research Institute of Guizhou Province
N.º 129, Heping Road
550001 Guiyang City
People's Republic of China
Tel.: (86-851) 6743147
Fax: (86-851) 6789085
9. Mr. Robert Smith
Director, VET in Schools
NSW Department of Education and Training
35 Bridge Street
Sydney
New South Wales
Australia
Tel.: (61-02) 9561 1184
Fax: (61-02) 9561 8267
E-mail: bob.smith@det.nsw.edu.au
10. Mr. Jiayi Wang
Assistant to Chancellor of Northwest China Normal University
Northwest China Normal University
Lanzhou City
730070 Ganshu Province
People's Republic of China
Tel.: (86-931) 7971380 / 7971711 (Office)
Fax: (86-931) 7971143
E-mail: wangjy@nwnu.edu.cn

11. Mr. Li Lianning

Director General
Department of Basic Education
Ministry of Education
37, Damucang Hutong
Xidan, Beijing 100816
People's Republic of China
Tel.: (86-10) 6609-6385
Fax: (86-10) 66009-7346
E-mail: liln@moe.edu.cn

12. Mr. Cream Wright

Special Adviser/Head of Education Dept.
Human Resource Development Division
Commonwealth House, Pall Mall
London SW1Y 5HX
United Kingdom
Tel.: 44(0)20-7747-6274
Fax: 44(0)20-7747-6287
E-mail: ca.wright@commonwealth.int

National Commission of the People's Republic of China for
UNESCO

13. Mr. Shi Shuyun

Deputy Secretary-General
National Commission of the People's Republic of China for
UNESCO
37, Damucang Hutong, Xidan
BEIJING 100816
People's Republic of China
Tel.: (86) (10) 66096249
Fax: (86) (10) 66017910
E-mail: natcomcn@public3.bta.net.cn

14. Mr. Du Yue

Director, Programme Division
National Commission of the People's Republic of China for

UNESCO
37, Damucang Hutong, Xidan
BEIJING 100816
People's Republic of China
Tel.: (86) (10) 6609249
Fax: (86) (10) 66017912
E-mail: natcomcn@public3.bta.net.cn

15. Mrs. Xiaoping Wang
Deputy Director
Division of Programme & Planning
National Commission of the People's Republic of China for
UNESCO
37, Damucang Hutong, Xidan
Beijing 100816
People's Republic of China
Tel.: (86 10) 66096249
Fax: (86 10) 66017912
E-mail: wangxp@moe.edu.cn

16. Mr. Qian Tang
Director
Division of Secondary, Technical & Vocational Education
UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
France
Tel.: (33-1) 45-68-08-31
Fax: (33-1) 45-68-56-22
E-mail: q.tang@unesco.org

17. Mrs. Sonia Bahri
Chief
Section for General secondary Education
Division for Secondary, Technical and Vocational Education
UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP

France
Tel.: (33-1) 45-68-16-22
Fax: (33-1) 45-68-56-30
E-mail: s.bahri@unesco.org

18. Ms. Maki Hayashikawa
Officer-in-Charge / Education Officer
UNESCO
5-15-3 Jianguomenwai
Waijaogongyu
Beijing 100600
People's Republic of China
Tel.: (86-10) 6532-2828/6532-5883
Fax: (86-10) 6532-4854
E-mail: m.hayashikawa@unesco.org
OR beijing@unesco.org

19. Ms. SUN Lei
National Programme Officer for Education
UNESCO
5-15-3 Jianguomenwai
Waijaogongyu
Beijing 100600
People's Republic of China
Tel.: (86-10) 6532-2828/6532-5883
Fax: (86-10) 6532-4854
E-mail: l.sun@unesco.org

20. Mr. Bill Mulford
UNESCO consultant
3, Park Heights
Fiennes Crescent
The Park
Nottingham
United Kingdom NG7 1ER
Tel.: 44(0)0115 951 4434
Fax: 44(0)0115 846 6600
E-mail: billmulford@hotmail.com

O Ensino Médio Geral no Século XXI:

Desafios, Tendências e Prioridades

Documento de Trabalho

Jean-Michel Leclercq

1. Problemas Básicos

Propõe-se que sejam, aqui, analisados três problemas básicos, não apenas fundamentais, mas interdependentes: o impacto do novo contexto social e econômico, os modos mediante os quais se obteve o aumento na frequência escolar e as consequências desse aumento, e as formas de modernização a serem concebidas. A consideração dos mesmos como problemas básicos pode ser justificada, pelo menos, sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, todos os três correspondem a desenvolvimentos em profundidade, os quais, mesmo que ainda não estejam em andamento, são pelo menos previsíveis – tais desenvolvimentos se encontram vinculados a questões essenciais do ensino médio geral, quer em termos de suas metas, quer de seus modos de operação, pois se trata de elementos sempre postos em causa quando se cogita em adotar novas direções e novos cenários. Em segundo lugar, no plano metodológico, a análise de cada um desses problemas nos leva, simultaneamente, a avaliar situações atuais, a elaborar futuras projeções ou comparações entre as situações nos vários sistemas educacionais e a destacar uma perspectiva particular, dada a natureza do objeto e suas características específicas. Ao examinar o impacto do contexto, podemos esperar que as avaliações e comparações tenham um papel predominante, ao passo que, ao computar os esforços de modernização, só poderemos esperar uma perspectiva voltada para o futuro, sem dúvida como resultado dos balanços decepcionantes a que deram origem muitas das tentativas de inovação.

1.1 O Impacto do Novo Contexto Econômico e Social

Podemos especular sobre a necessidade de prestar uma atenção especial ao impacto das transformações havidas sobre o contexto

econômico e social – transformações essas que, como sabemos todos, se mostram sempre cruciais para qualquer modalidade de educação ou formação profissional.

Não resta qualquer dúvida, contudo, que esses desenvolvimentos acabaram tendo um impacto ainda mais decisivo sobre o ensino médio geral, tendo em vista o papel que se espera que ele desempenhe tanto para a formação dos quadros exigidos pela economia nacional, como para o preparo dos cidadãos que deverão constituir as sociedades de hoje. A questão de elevar os níveis de qualificação para a entrada no mercado de trabalho não envolve apenas um tópico de ensino médio técnico ou profissional, mas também de educação geral – quando menos, devido à constatação de que as competências, hoje, requeridas para o exercício de um trabalho se baseiam tanto em conhecimentos sólidos e amplos como em aptidões genéricas, como a capacidade de comunicação. Cabe, também, ao ensino médio a missão de desenvolver nos jovens estas atitudes que contribuem para o bom funcionamento das sociedades, como o sentimento cívico ou a tolerância. Todos esses pontos já haviam sido ressaltados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quando declarou o seguinte: “Para que haja desenvolvimento econômico, admite-se, hoje, consensualmente que uma elevada parcela da população precisa ter recebido o ensino médio.”¹ Também fora sustentado, no Foro Mundial de Dacar sobre a Educação, que: “Nenhum país pode aspirar a desenvolver-se numa economia aberta sem que uma certa proporção de sua força de trabalho tenha completado o ensino médio.”² O relatório do referido Foro, no tocante a Europa e América do Norte, salientou que: “...devido à evolução dos conhecimentos e sua influência sobre a vida das pessoas, a educação básica exige cada vez mais tempo: em nossos países, ela cobre, pelo menos, o primeiro ciclo do ensino médio.”³ É provável, entretanto, que esse ponto de vista deixará de ser o apanágio dos países mais prósperos e que um número crescente

¹ *Learning: The Treasure Within* [= “A educação: um tesouro a descobrir”] (Paris: UNESCO, 1996). *The Dakar Framework for Action* [= Plano de Ação de Dacar”] (Paris: UNESCO, 2000), parágrafo 34. [sic]

² *Plano de Ação de Dacar* (Paris: UNESCO, 2000), parágrafo 34.

³ “Plano Regional de Ação. Europa e América do Norte”, Fevereiro de 2000.

de regiões virão a compartilhá-lo, tendo-se em vista as rápidas e profundas mudanças que o contexto econômico e social está sofrendo.

Como resultado, será necessário adotar uma abordagem prospectiva sobre o contexto econômico e social, acompanhada de uma visão do que será o ensino médio geral no futuro. De modo mais particular, teremos de avaliar a necessidade de ampliar o ensino médio num ritmo mais rápido do que alguns haviam previsto. A título de exemplo: a evolução das técnicas de produção, em que as operações intelectuais têm prioridade sobre as operações manuais, devido à introdução maciça de novas tecnologias, pode levar-nos a questionar a conveniência de manter o treinamento profissional no âmbito do primeiro ciclo da escola média, hipótese que poderia privar os alunos de obter a bagagem necessária de conhecimentos gerais. Com o correr do tempo, a própria formação profissional inserida no segundo ciclo da escola média poderá vir a ser questionada, de modo semelhante, como aconteceu no Japão na década de 1980.

Não será necessário dizer, contudo, que a análise do contexto envolve muito mais do que a mera identificação das poderosas tendências a que teremos de nos submeter. Dentre essas propensões, será indispensável poder distinguir entre o que é aceitável e o que não é. Só prevalecerá um produtivismo sem escrúpulos ou um consumismo irrefreável se o ensino médio se mostrar impotente ou for cúmplice desse desenvolvimento. Ao contrário, ela tem de mostrar o seu empenho em ajudar os jovens a resistir a todas as formas de excesso ou desvios disseminados pelo meio ambiente.

Não podemos esquecer, tampouco, que o ensino médio proporciona o seu próprio contexto. Será sempre possível à organização administrativa e pedagógica desta estrutura educacional, quer por efeito do próprio sistema, quer pela ação de grupos de pressão, erigir-se em algo equivalente a uma realidade exterior e independente, capaz de estimular certas concepções e práticas ou contrapor-se a outras. E isso pode explicar, por exemplo, como certos projetos, perfeitamente aproveitáveis, podem malogar por falta de suficiente compreensão das atitudes e dos comportamentos das autoridades de ensino, dos professores, das famílias ou dos alunos. Este fenômeno talvez se aplique mais ao ensino médio geral do que a outros setores, devido à importância que a sociedade atribui ao

mesmo, ou à importância que ele se atribui sob a influência de um elitismo persistente.

São, portanto, altamente complexas as relações entre a educação geral de nível médio e o seu contexto. Precisa haver um empenho no sentido de investigar e decifrar essas relações, não só para podermos explicar situações como produto de influências naturais e legítimas, como também para identificar excessos e anomalias suscetíveis de gerar o que, em certos casos, pode constituir mal-entendidos e ilusões por vezes trágicas.

1.2 Massificação da matrícula escolar, Democratização e Equidade

Em toda a operação do sistema de ensino médio geral, no decorrer das duas ou três últimas décadas, o fenômeno mais impressionante foi o grande aumento nos níveis de matrícula escolar.

Como se pode verificar pelos dados estatísticos constantes da tabela abaixo, foi simplesmente espetacular o aumento de matrículas havido entre 1970 e 1997, nos estados- membros representados nesta reunião. Em muitos países, esse total de matrículas foi multiplicado por dois ou três, ou mais ainda, em certos casos. É evidente que este processo tem dimensões universais entre os países em causa, uma vez que ele ocorre tanto nos países mais ricos como nos mais carentes. E este fenômeno se constata com mais clareza ainda quando nos recordamos que, nos países da Europa como um todo, os totais de matrículas no segundo ciclo do ensino médio praticamente dobraram desde 1980.

Esta evolução tem causas comparáveis tanto na amostragem de sistemas selecionados para exame em nossa reunião como numa escala bem mais ampla. Um fator essencial nesse processo de massificação foi a inclusão do primeiro ciclo do ensino médio no sistema escolar obrigatório. Em quase todos os casos, os países em causa, preocupados em recuperar o atraso anterior, como Bangladesh e China, aumentaram para nove anos a duração do ensino compulsório. Entretanto, nos últimos anos, uma ampliação semelhante ocorreu também em muitos países industrializados, o que revela a mesma preocupação de seus governos, no sentido de assegurar aos jovens a possibilidade de obter a educação básica exigida pelas modificações

ocorridas na economia e na sociedade. Por razões idênticas, no que concerne a esses anos do segundo ciclo do ensino médio, que não fazem parte da escolarização compulsória, foram as famílias – muitas vezes incentivadas pelos governos – que levaram seus filhos a prosseguir em seus estudos. Embora seja muito mais comum no hemisfério norte, esta tendência também pode ser observada no sul.

Nessas condições, torna-se claro que o perfil e as finalidades do ensino médio geral se modificaram profundamente. Ele já não é mais reservado, como no passado, à minoria dos jovens mais favorecidos. Nem é mais a meta principal do ensino médio garantir o acesso aos estudos superiores, embora tal continue sendo ainda um de seus objetivos mais buscados. Cabe-lhe na maioria das vezes, e para a maioria dos estudantes, proporcionar as aptidões requeridas para o ingresso no mundo do trabalho. Muitos ainda iniciam a sua vida laboral ao terminarem o primeiro ciclo do ensino médio, embora o mais freqüente é que o façam no final do segundo ciclo. Devido ao advento da massificação das matrículas no ensino médio, vimos estabelecer-se uma forma diferente de educação, destinada a uma nova clientela e com novas missões a executar.

Contudo, fica igualmente óbvio que essa evolução no movimento de matrícula - teoricamente compulsória no primeiro ciclo do ensino médio e voluntária no segundo ciclo - não resulta simplesmente de uma escolha utilitária da parte de governos e usuários, ditada pelas exigências da economia (e, em particular, por uma preocupação em fugir ao desemprego). O fato é que as pessoas passaram, também, a buscar um modo mais eqüitativo e mais democrático de operar o sistema de educação, no qual o acesso ao ensino médio deixou de permanecer restrito a uma elite ou aos grupos sociais mais privilegiados. Este é o caso especialmente do primeiro ciclo do ensino médio, que se tornou parte integrante de uma formação de base comum a todos – algo que vinha sendo, há muito tempo, reclamado em muitos países por toda a gama dos partidos políticos e por todos os grupos sociais. Mas não é radicalmente diferente a atitude em relação ao segundo ciclo. O acesso ao “curso médio” é considerado, virtualmente em todo o mundo, como um símbolo de progresso social. E isso explica o pouco apreço que pode ter tido a educação profissional no segundo ciclo do ensino médio – forma de treinamento que não é

considerada como um “verdadeiro ensino médio”. De outro modo, como explicar o baixo número de matrículas no ensino profissional, constantes da tabela abaixo, ou o fato de que tais cifras só vieram a crescer na Europa depois que o continente experimentou um longo período de alto desemprego para o grupo etário compreendido entre 18 e 24 anos?

Devemos, contudo, lembrar o leitor de que as situações reais, produzidas pela expansão do ensino médio geral, podem ficar muito afastadas dos esperados avanços nos processos de democratização e de busca de igualdade.

Certos grupos ainda são freqüentemente marginalizados. Fora da Europa, da América do Norte e do Japão, como todos sabemos, o acesso à educação de nível médio geral, e mais ainda à educação profissional, continua bem difícil para as meninas. E em todo o mundo, seja qual for o seu sexo, as crianças originárias de grupos economicamente desprotegidos ou socialmente estigmatizados, bem como as portadoras de deficiências físicas ou mentais, estão expostas a formas variadas de segregação ostensiva ou dissimulada. Inversamente, a extensão sistemática do ensino médio geral a todos os jovens pode levar alguns deles a se defrontar com um perfil de estudos que os expõe ao fracasso ou lhes proporciona oportunidades muito limitadas de inclusão socioprofissional. Nessa hipótese, em vez de contribuir para uma justa distribuição de oportunidades, a expansão do ensino médio geral pode produzir novas divisões sociais.

Além do mais, a massificação do acesso ao ensino médio nem sempre se fez acompanhar da mobilização de recursos necessários para a criação de condições adequadas de aprendizagem. Talvez ainda não exista uma rede de estabelecimentos escolares suficientemente densa para evitar que as crianças tenham de fazer trajetos longos e inconvenientes até chegar à escola. O ensino de algumas disciplinas pode estar sendo negligenciado ou até mesmo ignorado por falta de professores ou de mestres habilitados a ensiná-las. A insuficiência de escolas ou de professores pode levar a salas de aula superlotadas. Ora, essas carências, prejudiciais sob quaisquer condições, tornam-se mais danosas ainda para aqueles que poderíamos chamar de “novos alunos” do setor médio, os quais necessitam do melhor ambiente escolar possível para adaptar-se a

um mundo novo e nele alcançar os bons resultados pretendidos. Aqui, mais uma vez, constatamos que os problemas afetam sobretudo o primeiro ciclo do ensino médio, e todos sabemos que as dificuldades encontradas, por vezes até mesmo consideráveis, resultam em geral da insuficiência dos recursos materiais e humanos postos em uso para fazer face aos muitos problemas gerados pela introdução da matrícula compulsória. Contudo, o último ciclo do ensino médio já começa a defrontar-se com as mesmas dificuldades, e terá de fazê-lo cada vez mais, na medida em que crescem as matrículas.

Matrículas no ensino médio, 1970-1997

Pais	1970	1980	1990-1991	1993-1997
Bangladesh		T 3.156.119 F 606.913	T 2.142.335 F 1.070.000	
Canadá	T 1.636.913 F 700.141		T 2.292.497 F 1.118.112	T 2.505.389 F 1.218.403
China	T 26.482.976		T 52.385.600 F 21.706.500 P 2.150.400	T 71.883.000 F 32.530.000
Guiné	T 59.918 F 13.064 P 2.013		T 85.942 F 20.929 P 8.202	T 153.661 F 39.449
Líbano	T 159.871 F 64.141 P 2.590		T 248.097 F 131.352 P 37.403	T 347.850 F 179.629
México	T 1.584.342 F 609.969 P 423.584		T 6.704.297 F 3.163.293	T 7.631.605 F 3.407.756
Rússia	T 11.351.000 F 5.735.000 P 1.399.000		T 12.363.000 F 6.300.000 P 1.252.000	T 12.424.000 F 6.399.000 P 1.007.000
África do Sul	T 542.194 F 264.461		T 2.742.105 F 1.474.611	T 3.749.449 F 2.039.551
Legenda: T – Matrícula total F – Matrícula feminina P – Matrícula em escolas médias profissionais				
Fonte: Anuário Estatístico da UNESCO (exceto no caso de Bangladesh, em que foram utilizadas as estatísticas nacionais).				

1.3 A Necessidade de Modernização e Inovação

Um terceiro aspecto do ensino médio geral que teremos de tratar concerne à modernização desse aprendizado por meio de importantes inovações em seus modos de operar e métodos de ensino. Trata-se de processos aos quais ele não poderia ficar alheio, tendo-se em vista as muitas adaptações que lhe são exigidas – adaptações essas que dificilmente seria possível realizar sem romper com alguns enfoques e procedimentos que se mantiveram intactos durante muitos anos. Teremos de completar essa modernização, se quisermos a concretização das numerosas adaptações necessárias: adaptação à evolução dos conhecimentos e aos progressos tecnológicos; adaptação à nova clientela do ensino médio; adaptação aos novos papéis que a educação deverá representar nas sociedades. A modernização e inovação terão de ser alcançadas em praticamente todos os setores.

Em primeiro lugar, e antes de qualquer outra coisa, será necessário modernizar os programas de ensino. Neles, deverá ser atualizada a posição relativa de certas disciplinas que, embora tendo sido sempre ministradas, agora requerem uma atenção especial, quer para atualizar o seu conteúdo (como é o caso das ciências e tecnologia), quer para salientar-lhes a importância (como o ensino de línguas estrangeiras). Será essencial igualmente acolher algumas matérias novas, que têm sido praticamente ignoradas até hoje, como as tecnologias de informação e de comunicação, educação cívica, educação intercultural ou sexual, sem falar na exigência de um espaço maior a ser dedicado à cultura artística ou às atividades físicas e esportivas. Mas teremos até mesmo de repensar a própria noção de programa ou de currículo, a fim de que os jovens possam beneficiar-se de uma modalidade de educação em que todos os elementos estão vinculados entre si e relacionados com todos os componentes de sua pessoa e sua existência. E isso se torna mais imperioso ainda pelo fato de que, no contexto de um ensino médio moderno, o condicionamento para a vida de trabalho se tornou tão importante quanto a preparação para os estudos superiores. E esse problema não está restrito, de modo algum, aos países do sul, nos quais se pretende que um ensino médio completo possa abrir outras portas além das da universidade. No norte, pelo menos 20% dos discentes

não conseguem um documento de conclusão do curso, motivo por que, na busca de uma ocupação, têm de enfrentar trilhas freqüentemente complexas e trabalhosas. Também para esses o ensino médio tem de proporcionar algo mais do que um passaporte para a universidade.

Estamos cada vez mais conscientes de que quaisquer mudanças no conteúdo têm de ser acompanhadas de mudanças nos métodos de ensino. Ora, os métodos correntes no passado se baseavam, em larga medida, no autoritarismo dos professores e na passividade dos alunos. E as desvantagens desses métodos estão, hoje, claramente à vista. Primeiro: eles são prejudiciais a uma parcela da população escolar que foi mal preparada para ajustar-se a um molde que privilegia abordagens teóricas e intelectualistas, que são inteiramente estranhas aos procedimentos usuais nos grupos sociais de que agora provém uma larga parcela dos alunos de nível médio. Além disso, e mais importante ainda, tais métodos se adaptam dificilmente às condições de aquisição dos conhecimentos e das competências, tais como nos foram reveladas pelas ciências cognitivas. Mostram-se, também, impróprios, em vista das possibilidades abertas pelos novos veículos de informação e comunicação. Não pode haver recepção passiva. É por intermédio da descoberta e do intercâmbio ativos que nós aprendemos. Não podemos nos contentar mais com um aprendizado baseado em mensagens unidirecionais, com um ensino focalizado exclusivamente no cérebro do aluno. De agora em diante, teremos de nos preocupar com a totalidade da pessoa e a sua diversidade.

Não poderíamos, tampouco, esperar fazer isso se as escolas médias não mudassem também radicalmente os seus modos de operação. Tudo isso pressupõe, em primeiro lugar, a adoção pelos professores de novos modos de trabalho, com o intuito de infundir ao processo de aprendizagem o dinamismo e a flexibilidade necessários – sem os quais tanto os mestres como os alunos correm o risco de auto-engano, tédio e fracasso.

Segundo: tal transformação requer, ainda, a formação de equipes de ensino que sejam abertas a toda a comunidade educacional, portanto não constituídas exclusivamente de docentes. Esta é uma das condições essenciais para satisfazer às necessidades dos alunos em todas as áreas, visto que tais equipes disporiam do

tempo e da capacidade necessários para ouvir. Tal mudança envolve ainda uma nova maneira de gerir as escolas, que seriam governadas por regras de conduta estabelecidas democraticamente – e, acima de tudo, por normas de vida adotadas, o mais possível, por intermédio do diálogo e da participação. É difícil conceber um outro modo de proporcionar, hoje, o requerido ensino médio a pessoas que não são mais os discípulos de ontem, mas moços e moças decididos a reafirmar a sua independência e maturidade.

Resta-nos, sem dúvida, perguntar se, na realidade, o primeiro e o segundo ciclos do ensino médio não estariam a exigir abordagens distintas. Não existem ainda, especialmente, no primeiro ciclo, adolescentes a quem deveríamos exibir uma liderança de melhor qualidade (embora isso não deva significar o abandono do recurso a formas mais estritas de disciplina, sempre que isso se mostrar necessário)? Uma indagação semelhante deve ser feita com respeito ao que é ensinado. Na medida em que, na maioria dos sistemas educacionais, o primeiro ciclo do ensino médio, agora, faz parte da educação básica, parece-nos natural que ele deva pressupor a assimilação de um programa único para todos os alunos. Por contraste, como acentua o Relatório da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, o ensino no segundo ciclo do ensino médio tem de ser altamente diversificado. Ele deve ser “o tempo em que os talentos mais variados se revelam e florescem”.⁴ Por isso, torna-se cada vez mais questionável que o primeiro ciclo deva, para a sua operação, continuar preso a um modelo autoritário e a um currículo unificado – características que costumam representar dificuldades para certos alunos. Nesse sentido, são sintomáticas as recentes medidas adotadas na França para introduzir mais flexibilidade em sua “escola comum”.

Em sua maioria, estes aspectos de modernização e inovação suscitam níveis comparáveis de hesitação. Trata-se, na realidade, de uma área em que pairam muito mais perguntas do que respostas. Houve programas de modernização que tiveram, em alguns casos, de ser reescritos durante o processo de sua implementação, como estarão cientes todos os Estados-Membros representados nesta

⁴ *Learning: The Treasure Within* [= *A Educação: um Tesouro a Descobrir*] (Paris: UNESCO, 1996).

reunião. Os resultados desses programas são muitas vezes decepcionantes, devido aos longos prazos que eles implicam ou às trabalhosas concessões que eles impõem. A formação de professores também já foi objeto de muitos projetos de reforma, mas torna-se difícil evitar a impressão de que está havendo muito pouco progresso. Quando uma dessas iniciativas leva à conclusão de que a formação dos professores tem de “incluir, entre outras coisas, [...] um aporte de outras disciplinas (exceto aquela ensinada), [...] a sensibilização à diversidade lingüística e cultural, [...] a aprendizagem de como trabalhar em grupo, [...] a descoberta da interatividade [...] e a conscientização de que os alunos de hoje não estão mais desejosos de receber uma educação no sentido tradicional”⁵, e quando se constata a repetição de uma série de pontos de vista similares⁶, o leitor se convence da força de preocupações idênticas, mas fica inquieto quanto aos resultados concretos alcançados.

Não estamos, portanto, vendo com clareza o surgimento dessas “organizações de ensino” em que, segundo a visão da UNESCO, as escolas médias deveriam transformar-se, caso elas tenham mesmo de corresponder aos desafios do novo milênio, muito particularmente no que se refere ao acesso à aprendizagem pela vida toda. Entretanto, até mesmo ambições bem mais modestas parecem estar longe de serem satisfeitas. As equipes educativas existem mais no papel do que na realidade. E poucos de seus integrantes não pertencem à classe dos professores ou provêm de áreas fora da escola. De maneira mais geral, as escolas médias não costumam ser lugares em que os recursos humanos sejam geridos de modo satisfatório, muito embora o mundo da educação possa ser considerado, muito mais que o dos negócios, como um meio favorável à disposição de carreiras em que cada um, graças à livre e plena utilização de suas capacidades, seria reconhecido pelo seu valor real e gratificado por seu trabalho.

O destino reservado à autonomia dos estabelecimentos escolares pode fornecer-nos um exemplo a mais dessas reticências e

⁵ *La Formation des Enseignants* [= A Formação dos Mestres] (Paris: La Documentation Française, 2000).

⁶ Como no relatório canadense, *Enhancing the Role of Teachers in a Changing World* [Aperfeiçoando o Papel dos Professores num Mundo em Transformação] (Council of Ministers of Education, Canada, 1996, p. 37).

excessos de cautela. Praticamente ninguém questiona a idéia de que se trata de uma evolução oportuna, e que deve ser reforçada. Contudo, a noção de autogoverno permanece geralmente limitada, visto que raramente ela se estende à autonomia financeira e, no que se refere aos planos de ensino, quando devem ser decididos os calendários letivos e as disciplinas a serem lecionadas, o que se aplica são uns regulamentos muito restritivos. De modo inverso, basta que aumente a capacidade de autonomia para que surjam, imediatamente, preocupações sobre as perspectivas de preservar suficiente unidade e coerência ao sistema de educação ou de evitar disparidades que podem gerar desigualdades no provimento da educação em nível médio.

Claramente, ainda está por forjar-se a imagem de um ensino médio modernizado à custa de inovações mais profundas – inovações que não se limitariam a incorporar recursos novos, como informação e tecnologia, mas empregariam esses recursos para modificar as práticas e comportamento de professores e alunos.

2. Reformas e Estratégias de Reforma

As reflexões precedentes nos levam, naturalmente, a considerar que se impõe adotar reformas profundas no ensino médio e que tais desígnios correm o risco de se chocar com sérios obstáculos, como a complexidade dos problemas a serem enfrentados e as resistências impostas pelas situações existentes.

Na realidade, a dificuldade de operar quaisquer reformas educacionais se tornou um dos temas mais constantes entre as autoridades responsáveis pelas decisões e aqueles que as aplicam na prática. Recentemente, um autor deu a uma de suas obras sobre a matéria o título, muito revelador, de *A Educação: Uma Reforma Impossível?*⁷ Um outro, num estudo sobre a questão da reforma educacional na África Subsaariana entre 1960 e 2000, enfatizou a

⁷ Pierre Laderrière, *L'enseignement, une réforme impossible? Analyse comparée* (L'Harmattan, 1999).

ineficácia dos esforços em prol de mudanças, num período de quase meio século.⁸

Contudo, também é provável que o cansaço sentido diante de projetos fracassados de reforma tenha estimulado a reflexão sobre as condições em que as reformas têm mais perspectivas de dar certo e, de modo mais preciso, sobre os processos e as estratégias a serem adotados para esse fim.⁹

A referida reflexão ressaltou os seguintes pontos:

Qualquer reforma exige sempre uma detalhada fase de pesquisas preparatórias, que pode prolongar-se por vários anos. Isto talvez pareça um sério obstáculo em situações onde a reforma é exigida com urgência, mas em tais casos, sempre que necessário, seria muito melhor recorrer a um certo número de medidas individuais temporárias, equivalentes, virtualmente, a um mero tratamento dos sintomas, do que lançar às pressas um projeto mal preparado de reforma geral, que provavelmente terá conseqüências muito prejudiciais, profundas e duradouras.

Essa fase de pesquisas também deve constituir uma etapa de entendimentos com todas as partes envolvidas na reforma. Acabou-se a época das reformas impostas de cima para baixo. Hoje, tem de haver diálogo entre os responsáveis pelas decisões e os seus parceiros (comunidades locais, professores, famílias e, cada vez mais, os alunos – pelo menos aqueles matriculados no segundo ciclo do ensino médio). O processo de busca de um consenso por meio de consultas pode demandar um período de tempo considerável, quando menos seja devido à quantidade de informações e comunicações requeridas.

Não é somente para o preparo das reformas que há necessidade de tempo, mas também para aplicá-las, uma vez que a introdução gradual de pequenos avanços será sempre preferível à implementação imediata e generalizada das mesmas, procedimento

⁸ Amara Fofana, *La problématique de la réforme de l'éducation en Afrique subsaharienne 1960-2000* [= "A problemática da reforma da educação na África Subsaariana 1960-2000", estudo inédito, BRED/DAcar.

⁹ Sobre o assunto, ver *Strategies for educational reform: from concept to realisation* [= "Estratégias para a reforma educacional: desde a concepção até a realização"] (Strasbourg, Council of Europe, 2000).

que pode gerar expectativas exageradas ou provocar modificações violentas na prática, suscetíveis de detonar todo tipo de resistência.

Esta é a razão pela qual, no decorrer do longo processo de implementar uma reforma, ninguém deve ter medo de revisar e, até mesmo, reformar a própria reforma, caso alguns de seus elementos pareçam requerer tal reexame, porque se tenham mostrado ineficientes ou prejudiciais. Para tanto, contudo, pressupõe-se que esteja ocorrendo um processo de avaliação contínua da reforma, o que nem sempre acontece.

As precauções que devem acompanhar o preparo e a implementação de reformas podem levar-nos igualmente a questionar: quais deverão ser a natureza e a amplitude das mesmas? Devemos pensar em reformar a totalidade de um sistema de educação em todos os níveis e em todos os setores? Ou deveríamos adotar objetivos limitados, relacionados com uma área mais definida? As opiniões a respeito disso continuam a divergir, mas é sempre possível identificar algumas tendências. A consciência da complexidade e dos óbices implícitos numa reforma sugere, no mínimo, que eventuais alterações devam iniciar-se num determinado setor, para depois se irradiarem gradualmente. É preferível adotar esse procedimento cauteloso a lançar uma reforma geral, de uma só vez. É necessário, ainda, levar em consideração a inevitável interdependência dos elementos em jogo. Faz pouco sentido modificar as estruturas da aprendizagem ou dos programas de estudo sem que haja uma reforma paralela na formação dos professores. Por outro lado, também está se tornando cada vez mais claro que as reformas associadas a conteúdos e métodos parecem causar um impacto muito maior do que as reformas das estruturas administrativas ou pedagógicas. Esta é a razão por que vemos, hoje, reformas dos currículos ou de formação dos docentes com mais freqüência do que reorganizações estruturais do primeiro ou do segundo ciclo do ensino médio. No final das contas, parece já existir uma convicção de que a maneira de preparar e realizar uma reforma vem a ser tão importante quanto o seu conteúdo, e de que uma reforma constitui, acima de tudo, uma estratégia para mudança.

De qualquer modo, uma reforma, para ser efetiva, deve obedecer a dois imperativos. Tem de apresentar, bem definidos, os seus objetivos escalonados em ordem de importância, os quais não podem ser vistos

como uma lista de compras e, sim, como um conjunto sistemático de prioridades, tão poucas quanto possível. Deve estabelecer, ainda, as estratégias a serem implementadas para a consecução desses objetivos, inclusive com a programação de intervenções sucessivas e acompanhamento permanente do processo, para avaliar os resultados já obtidos e aqueles ainda por alcançar. Não existe, tampouco, qualquer dúvida de que essas exigências são mais imperiosas ainda quando se trata do ensino médio, em que as situações e questões em causa têm de ser enfrentadas com toda a sua complexidade, dada a grande quantidade de pessoas envolvidas e as interconexões dos numerosos problemas sendo enfrentados.