

cursos destinados para a educação superior. Caso isso não ocorra, a saída, equivocada segundo o autor, consistirá em ampliar ainda mais a participação privada por meio de subsídios diretos e financiamento aos estudantes, e em acentuar a mercantilização das instituições de ensino superior públicas.

Deise Mancebo em “Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento” e Roberto Leher em “Para silenciar os *campi*”, ressaltam o papel que as leis de inovação tecnológica e das parceiras público privadas poderão desempenhar no processo de privatização do sistema de ensino superior, e de mercantilização da produção do conhecimento. No primeiro caso, pelo aumento da dependência de recursos, direção e controle pelo mercado e, no segundo caso, pela redução do papel do Estado, o privilégio a poucos e pequenos grupos e a oposição ao princípio constitucional de universalização da educação. Para enfrentar esse cenário, serão necessários conselhos acadêmicos e movimentos sociais – docente e estudantil – atuantes, no sentido de assegurar espaços públicos de produção de conhecimento.

Como se vê, a edição desse volume evidencia que a resolução do dilema proposto no título, não depende apenas do debate e da aprovação da lei de reforma da educação superior. A reconfiguração da educação superior como bem público exige vontade política para a proposição e execução de políticas públicas complementares, movimentos sociais atuantes e sintonizados com essa perspectiva, e a articulação da educação superior com as necessidades da sociedade, para o desenvolvimento de ações de relevância social.

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
E-mail: mcarmo@ufmg.br

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, 338p.

No bojo das reformas educacionais dos anos de 1990, aquela que visou o ensino médio e técnico ganhou relevância especial. O enfoque privilegiado adveio de diversos fatores, entre os quais destacamos a preocupação de agências internacionais com um nível de ensino considerado estratégico para o tipo de desenvolvimento econômico e social previsto para os países periféricos.

De fato, desde o final da década de 1980, estudos do Banco Mundial vinham focalizando nosso ensino médio e técnico, divulgando dados detalhados quanto à valorizada relação “custo/benefício” referente aos investimentos na área, bem como severas críticas à estrutura e funcionamento daqueles cursos, com sugestões bastante específicas no tocante ao redirecionamento dos gastos públicos.

Como se sabe, diversos quadros nacionais, na esfera da educação e da política, aliaram-se às pressões internacionais, o que resultou na derrota, no Congresso Nacional, do projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) construído democraticamente por educadores e pela sociedade civil. Os desdobramentos posteriores da nova LDB (lei nº 9.394/96) resultaram na total separação entre ensino médio e ensino técnico, passando esse último a ser organizado em módulos, com a possibilidade de serem freqüentados sem qualquer vinculação do aluno com uma educação de caráter geral.

Esse empobrecimento do ensino técnico de nível médio veio acompanhado da enfática defesa de uma educação generalista, flexível, como forma de melhor preparar o jovem para responder às novas necessidades do mercado e às

exigências do tipo de sociedade que teria prevalecido após “o fim da história”. Nesse contexto, a reforma da escola média consistiu, na verdade, de uma tentativa de “reinvenção” desse nível de escolaridade, principalmente por meio de uma ambiciosa reformulação curricular, organizada em torno do desenvolvimento de competências básicas, de métodos ativos e do protagonismo dos alunos. O sedutor discurso que acompanhou a reforma curricular apontou também para mudanças na gestão do sistema, o que incluiu a centralização da avaliação dos resultados sistêmicos e institucionais.

Os objetivos declarados, ou seja, a construção da autonomia da unidade escolar e, ao mesmo tempo, da autonomia do jovem estudante, não conseguiam esconder os principais substratos político-ideológicos das inovações pretendidas, isto é, a maior responsabilização da sociedade na manutenção da escola pública e a criação de novas subjetividades que suportassem pacificamente o desmesurado aumento da insegurança pessoal e social gerado pelas novas formas de acumulação capitalista. Não conseguiam também escamotear o caráter idealista das proposições feitas ao arrepio das condições objetivas de trabalho presentes nas redes públicas de ensino, cujos integrantes foram solicitados a arcar com o ônus de colocar a reforma em prática com pouca ou nenhuma cobertura efetiva, além dos subsídios representados por empréstimos internacionais, insuficientes e onerosos, dirigidos à reformulação/manutenção da estrutura física das escolas ou à instalação de laboratórios e bibliotecas.

Na academia, na área sindical e nos sistemas de ensino, muitas vezes se articularam para debater o discurso hegemônico. Concomitantemente, pesquisas empíricas, de abrangências diversas, mostravam a inadequação material, técnica, pedagógica, política e cultural

do projeto oficial para a construção do ensino médio inclusivo.

Foi nesse cenário que se instalou o governo Lula. Em relação às políticas para o ensino médio e técnico, a primeira providência da nova administração foi ouvir os setores envolvidos, com destaque para alguns dos críticos das políticas dos anos de 1990, como forma de articulação de mudanças. Um dos instrumentos utilizados para tal foi o Seminário Nacional “ensino médio: construção e política”, realizado pela Secretária da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), em maio de 2003.

A coletânea organizada por Frigotto e Ciavatta resulta diretamente desse seminário, tendo em vista a discussão ampla e democrática a respeito das possibilidades e limites de um ensino médio de qualidade voltado menos para os interesses estritos da produção e mais para uma formação de caráter emancipatório dirigida aos jovens, sob responsabilidade efetiva do Estado.

Estruturado em torno de quatro grandes tópicos, o livro traz artigos que se reportam à concepção de ensino médio, aos sujeitos a quem se destina, às políticas curriculares e do livro didático e, finalmente, à gestão da instituição escolar.

A Introdução, assinada pelos organizadores, e os dois textos – de Marise Nogueira Ramos e Gaudêncio Frigotto – que compõem o primeiro tópico, expressam a clara opção de seus autores quanto ao sentido, às finalidades sociais dessa modalidade de ensino e aos eixos a privilegiar. Destaca-se o argumento de que “ciência, cultura e trabalho” devem ser os conceitos estruturantes das novas políticas. Nessa abordagem, a proposta de “escola unitária” é problematizada, no sentido de se criar espaço no ensino médio para a compreensão das determinações da vida social e produtiva. Retomam-se, assim, os rumos para a escola média rigorosa-

mente construídos no plano teórico ao longo das décadas de 1970 e 1980, rumos esses bruscamente empalidecidos pela contundência ideológica das políticas dos anos de 1990. No entanto, o tema é multifacetado e os textos, implícita ou explicitamente, reconhecem que o propósito básico e inarredável de deslegitimação da desigualdade não pode significar a desconsideração das diferenças.

Os textos de Marília Pontes Spósito, Nízia Trindade Lima, Nora Krawczyk, Dalila Andrade de Oliveira e Júlio Gregório – que integram o segundo tópico – criam uma instigante tensão com o conteúdo do anterior, ao colocarem ênfase na policromia do ensino médio, tratando da recente expansão das matrículas, da diversidade do alunado, das tensões e contradições entre o pretendido e o realizado, em como da variedade das condições e das diferenciadas respostas institucionais às reformas da década de 1990. O rico debate nessa seção focaliza, entre outros, os conceitos de juventude (ou “juventudes”), de trabalhador-estudante, as falsas dicotomias “ensino diurno/ensino noturno”, “quantidade/qualidade” e a difícil aproximação entre os objetivos escolares e os interesses e necessidades do multivariado conjunto de “sujeitos jovens” que freqüentam (ou deveriam freqüentar) a escola média.

Merece destaque a preocupação em abordar os jovens a partir de um olhar mais abrangente, de caráter sociocultural, que permita compreendê-los tanto na suas características mais gerais como grupo etário quanto em suas especificidades de subgrupos sociais e culturais. Nessa perspectiva, os textos apontam para a tendência ao alongamento do período de vida genericamente denominado de juventude, para o retardamento do ingresso no trabalho formal, para a proliferação de iniciativas de produção cultural próprias, para as relações entre saberes decorren-

tes das experiências de vida e saberes escolares e para a utilização do ambiente escolar como um espaço de socialização e proteção social, especialmente o noturno, ao qual muitos jovens se dirigem não apenas por razões de trabalho, mas também por conta da maior idade. Em função disso, aponta-se “a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola”, que relacione mais estreitamente as práticas sociais intra e extra-escolares em que se engajam os jovens/alunos, assim como para a adoção de formas de organização mais flexível do curso noturno, de modo que crie condições para a aprendizagem dos alunos.

O terceiro tópico, composto pelos textos de Alice Casimiro Lopes, Jane Paiva, Isabel Brasil Pereira e Renato José de Oliveira, remete ao âmbito mais especificamente pedagógico, sem que, com isso, se percam as preocupações de caráter político-social. Os artigos abordam a temática das políticas curriculares, assim como do livro didático. Nessa terceira parte, há relatos e reflexões sobre experiências curriculares inovadoras, tanto no que se refere à educação do segmento jovens/adultos, quanto à construção coletiva do livro didático. Lopes reitera a compreensão das políticas curriculares como uma construção multipolar, que envolve instâncias oficiais, diversas mediações sociais e as escolas. A partir daí, a autora desenha uma perspectiva desafiante para a definição de conhecimento escolar, perspectiva a qual voltaremos adiante.

O último tópico – com artigos de Elie Ghanem, Genuíno Bordignon e Carlos Machado – discute o tema da gestão da unidade escolar. A perspectiva da gestão democrática da escola é posta em questão se circunscrita apenas às possibilidades legalmente instituídas, pois estas tendem a ser convertidas em meros procedimentos burocráticos. As formas de superação

apontadas vão desde a maior articulação entre a escola e agências da sociedade civil que desenvolvem ações educativas até a reflexão de que a gestão efetivamente democrática somente ocorrerá se os que atuam na unidade escolar assumirem a cidadania nas suas dimensões política, social e civil, o que implica sua participação, comprometida e crítica, na definição tanto de políticas educacionais voltadas para a população que demanda a escola pública, quanto de projetos pedagógicos da instituição que se voltem para os anseios dessa mesma população.

A breve descrição acima pode apenas indicar a amplitude das reflexões e perspectivas traçadas pela coletânea. É evidente que, em se tratando de tema de grande complexidade teórica e política, não há expectativa de respostas fáceis para a reformulação do ensino médio. No entanto, não só para as instâncias oficiais, mas para a sociedade em geral, parece esgotar-se o tempo para a definição de novas políticas. A pergunta que fica é a seguinte: uma vez “desconstruído” o discurso hegemônico dos anos de 1990, é possível, no campo progressista, algum consenso para a construção de um ensino médio realmente inclusivo?

Tomando por referência o conjunto dos textos, essa questão pode ser abordada a partir de duas perspectivas complementares. A primeira está explicitada na Introdução e nos dois artigos que compõem o primeiro tópico. Com efeito, esses textos retomam as proposições para o ensino médio constantes do projeto original da LDB, já referido nesta resenha. Nesse sentido, pode-se dizer que os autores explicitam o rumo e a política que a SEMTEC pretendia imprimir a essa modalidade específica de ensino. Todavia, fiel ao

enfoque do seminário de maio de 2003, não se propõem meramente expor as posições do governo, mas, sim, socializar o debate que se travou. Os demais textos (que compõem o terceiro e quarto tópicos) não têm uma perspectiva programática tão explícita, ainda que alguns deles mostrem afinidade maior ou menor com as referências que orientavam a SEMTEC.

De todo modo, a partir da variedade de perspectivas podem ser extraídas, segundo nossa análise, algumas direções mais ou menos consensuais. Um exemplo talvez seja a compreensão da escola média como uma instituição que deve atender adolescentes e jovens como aprendizes de determinados conteúdos (considerados universais ou não), mas também como pessoas totais, que desempenham diversos papéis e atuam em diferentes áreas sociais (família, trabalho, partidos políticos, “galerias”, clubes etc.). Tal compreensão tem a ver com o respeito às diferenças, com a democratização das relações institucionais e com preservação da função da escola como instância na qual se desenvolve o processo ensino-aprendizagem.

Todavia, ao lado de alguns consensos, o livro evidencia divergências importantes. Em nossa leitura, a mais profunda diz respeito à concepção de conhecimento universalmente válido. De fato, enquanto autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos argumentam que a compreensão dos determinantes da vida social e produtiva deve ser um objetivo universal da escola média, Lopes questiona a validade universal de qualquer conhecimento transmitido pela escola, destacando que a “universalidade” dos conceitos é uma construção histórica que sempre interessa a alguns grupos. Se levada às últimas conseqüências, tal argumentação parece

conflitar com as premissas assumidas pelos organizadores da coletânea, os quais sugerem, como já aqui mencionado, que “ciência, cultura e trabalho” sejam os conceitos estruturantes do ensino médio. Tal definição decorre claramente da aceitação de que há um conhecimento historicamente acumulado de validade universal (“patrimônio da humanidade”, na expressão de Ramos). Diante dessa proposta, é de se supor que críticos da universalidade de qualquer conhecimento perguntem: qual ciência? qual cultura? qual concepção de trabalho?

As políticas dos anos de 1990, que procuraram reduzir a função social do ensino médio ao atendimento das exigências do trabalho no mundo globalizado, foram rigorosamente enfrentadas, no plano teórico e político, por educadores considerados progressistas. Naquele grande movimento crítico, estavam atenuadas as diferenças existentes em seu interior. A atual conjuntura, alimentada por debates e polêmicas no âmbito do trabalho, da escola, da cultura e da ciência, propiciou a melhor definição das diferentes concepções e seu “ajuste fino”. O livro aqui focalizado contribui para tal distinção. Sem dúvida, as divergências agora mais bem explicitadas no campo progressista aumentam a complexidade da tarefa a ser desenvolvida nas esferas oficiais para a urgente definição de um novo perfil para o ensino médio.

Dagmar M. L. Zibas
Fundação Carlos Chagas
E-mail: dzibas@fcc.org.br

Celso J. Ferretti
Fundação Carlos Chagas
E-mail: cferretti@fcc.org.br