

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Contexto e contextualização na formação do técnico de nível médio

Maria Sylvia Simões Bueno

UNESP/Marília

Introdução

Para não cair na tentação de dizer mais do mesmo ou requestrar reflexões já feitas com palavras novas, este estudo pretende sintetizar argumentos já apresentados sobre o cenário contemporâneo das relações trabalho-educação, como pano de fundo, e discutir dimensões restritivas das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio, em especial quando tratam das concepções de contexto e de contextualização enquanto princípio curricular e eixo pedagógico.

Nessa perspectiva, será feita a análise de como o tratamento dessas categorias compõe o perfil de formação do técnico de nível médio e o dimensionamento de escolas endereçadas, em princípio, à juventude, nos meandros dos discursos e compromissos políticos assumidos pelo poder público, bem como na forma como são apropriadas no cotidiano escolar e nele são compreendidas.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Será possível sinalizar, assim, as contribuições que oferecem e podem oferecer (enquanto proposta) para os desafios da inserção social substantiva de jovens pobres (a avassaladora maioria) nos cenários locais, nacionais e regionais e à redução de seus riscos de exclusão.

***Un vol d'oiseau* sobre o cenário brasileiro escolar contemporâneo quando os personagens são os jovens.**

As vicissitudes do ensino sistemático para os jovens, em sua curta duração (nos referimos aqui, não à faixa prevista pelo projeto “pró-jovem”, acordado pelo MEC (Ministério da Educação) com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), mas à faixa predominantemente atendida no ensino médio regular e alternativo) oferecem vantagens para um acompanhamento *par et passu* e resgate de testemunhos vivos e, no volteio de sucessivas proposições não concretizadas, que lhe dão o contorno de uma peça de ficção, a evidente permanência de malformações de nascimento, dentre as quais sobressaem a ambigüidade conceitual, o caráter de classe e, em decorrência, a dualidade estrutural.

A análise dessa problemática conta com importante produção acadêmica, de grande intensidade nos anos oitenta e mais rarefeita na década seguinte, realizada de forma articulada ou marginal ao eixo das discussões da relação educação-trabalho. Na virada do milênio a discussão volta a adensar-se, concentrada, todavia, mais em críticas do que proposições. De certo modo, sua secundarização enquanto preocupação de pesquisa no decorrer dos anos 1990 facilitou encaminhamentos político-governamentais calcados em análises e diretrizes de inspiração extra-nacional, descompassadas das exigências e possibilidades reais, mas veiculadas por um discurso-promessa de superação de indefinições e proposição de alternativas “mundialmente consensuais”. É importante registrar que posições nacionais equivocadas também contribuíram para reforçar as

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

referidas alternativas, principalmente posições que partiram do argumento de que o *ethos* do ensino médio “mata” a educação profissional quando se pretende um ensino integrado.

Alertas sobre a dubiedade do tratamento dado às questões do ensino médio regular e profissional (o alternativo permanece na penumbra) e à interferência de organismos internacionais, patrocinada pela administração educacional, no sentido de dar-lhes um tratamento menos custoso e mais imediatista (o Decreto federal 2208/97 é fruto disso), foram reiteradamente expressados em textos de Zibas, Kuenzer, Cunha e outros, já nos anos 1990. Todavia, não se constituiu massa crítica suficiente para confrontar as proposições concertadas pelo MEC e suas estratégias de neutralização do pensamento divergente.

Por ocasião do Seminário Internacional Políticas Públicas para o Ensino Médio, realizado na cidade de São Paulo, em agosto de 1996, Cury (1996, p.2) propôs ao CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação) uma reflexão sobre os “impactos decorrentes da reestruturação do capitalismo mundial sobre uma tradição histórica que se estabeleceu no âmbito das funções clássicas atribuídas ao ensino médio no Brasil”: propedêutica, formativa e profissionalizante.

É fora de dúvida que a articulação dialética entre essas funções está marcada pela configuração de relações sociais cujo substrato colonialista e escravocrata é muito forte. Nesse sentido, pode compor um *locus* de discriminação e de reprodução cultural dos valores dominantes que preserva dicotomias estruturais e torna difícil apagar a idéia de privilégio associada ao ensino acadêmico e de subalternidade ao ensino profissional.

E mais, entre a atribuição e a concretização de quaisquer dessas funções vai uma longa distância. Discutir qual delas predomina e como se articulam, tornou-se, de certo modo, um exercício peripatético. Distante de debates acadêmicos pautados em textos legais, a realidade vivida mergulha os jovens e suas famílias (boa parte das quais constituídas por acadêmicos) em um verdadeiro “salve-se quem puder” no qual a função que predomina é a preparação para o vestibular... Em que pese o discurso da revolução tecnológica e da sociedade do conhecimento que sustenta as proposições da LDBEN (Lei

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 para o ensino médio e a educação profissional e rediscute suas funções, em especial no que concerne à função formativa desse ensino para o jovem do século XXI, a realidade continua “rebelde” e os cursinhos continuam vicejando¹

No meio desse “*imbróglio*”, a formação do técnico de nível médio é impactada pelas vicissitudes do ensino médio quer a ele esteja articulada ou apartada. E mais: mesmo sem optar pelo ensino integrado, o ensino médio mantido pelas “boas” escolas técnicas, facilmente identificáveis pelos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), não continua atraindo alunos de classe média e alta preocupados com continuidade de estudos? Dentre eles, qual é o percentual de matriculados em cursos técnicos usando a possibilidade da “concomitância interna” e como esse alunado se encaixa na meta “seu destino é trabalhar”?

De acordo com estudos feitos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) em 2006, com dados do Censo Escolar - 2005 –, a matrícula nas escolas estaduais paulistas atingiu o total de 68.635 (sessenta e oito mil, seiscentos e trinta e cinco), dentre as quais apenas 10.003 matrículas subseqüentes. Em 2006, o total de matrículas saltou para 78.793 alunos. Infelizmente, os dados não discriminam períodos de funcionamento, a caracterização da concomitância como interna ou externa e a idade dos alunos por período. Tais informações seriam sobremaneira importantes para responder as questões acima formuladas.

Dados preliminares de pesquisa em andamento no Estado de São Paulo (rede do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS) apontam tendência (a ser mais estudada) de maior índice de concomitância interna do alunado que frequenta ensino médio

¹ Ler, sobre a questão do distanciamento entre proposições legais e teóricas e sua absorção na realidade escolar o texto de ZIBAS, D.M.L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas, In POSGRAD-PUCSP Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal Campinas:Autores Associados, 2005, p.17-42.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

diurno. Entrevistas realizadas com jovens desse grupo revelam um grande interesse em continuidade de estudos. A desarticulação curricular entre as duas modalidades, porém, é gritante: os cursos funcionam de forma estanque e paralela. Tal exemplo de alternativa ao ensino integrado chama a atenção, assim, pela precariedade e esquecimento de promessas que “justificaram” a reforma do ensino técnico em 1997, dentre as quais a superação do elitismo, a articulação ensino médio/ensino técnico e a redução de custos. É, sem dúvida, algo a ser considerado na definição de políticas, e parece alvissareiro que o Fundeb (Fundo Estadual para o desenvolvimento da educação básica) estabeleça algumas vinculações interessantes para a distribuição de recursos, tais como a do ensino médio regular integrado e a da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. Nessa perspectiva, o CEETEPS já vem realizando experiências de integração nas escolas agrícolas e em cursos do PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) e sua administração afirma que a possibilidade de integração é, hoje, uma opção da escola.

Há evidência, também, de franco crescimento do ensino médio diurno (altamente seletivo) nas escolas dessa rede, visto com muitos bons olhos pelos gestores. A proposta do Centro, nessa direção, é triplicar o ensino médio (considerado como experiência de sucesso) e duplicar o ensino técnico, sem especificar claramente seu formato. Intenções de democratização à parte, a questão reside no significado que tais encaminhamentos podem e vão assumir realmente.

Propostas pedagógicas da educação profissional técnica de nível médio: a (des) orientação das diretrizes nacionais

Em princípio, as novas formas de organização do trabalho e a flexibilização da produção, bem como a crescente incorporação da ciência e tecnologia no processo produtivo, constituem a referência básica da reforma educacional de espectro mundializado que atinge frontalmente a formação da juventude.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Essa perspectiva orienta, no Brasil, as normas para a elaboração das propostas curriculares para a educação profissional de nível técnico, que estão consubstanciadas nas diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Art. 2º. da Res. CNE/CEB no. 4/99 como um “conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico”.

Tais diretrizes constituem prolongamento das recomendações já constantes da Res. CNE/CEB no.3/98, que delinea as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e aprofundam muitas das questões que já discutimos em outro trabalho² ao analisar o referido texto legal, ou seja: a imensa responsabilidade delegada à educação para a solução de questões sociais; a redução do conhecimento a recurso estratégico do desenvolvimento e sua base exclusiva na informação; o trabalho focado como mero fator de produção; a visão messiânica da tecnologia como eixo de superação dos males econômicos e sociais e, nessa perspectiva, constituindo prioridade no delineamento dos currículos de formação da juventude.

Seguindo a lógica das diretrizes, a definição das competências profissionais, nos termos da resolução CNE/CEB no.4/99, expressos em seu artigo 6º, é a seguinte: “competência profissional é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” . Ou seja, o trabalho enquanto ocupação, norteado pelas exigências e interesses do mercado, permanece como eixo da formação.

No quadro do referencial teórico hegemônico, essas competências profissionais devem atender as peculiaridades de “uma sociedade em constante mutação” e, por isso, voltar-se para a construção da “laborabilidade”, isto é, para formas de relação flexível com o mundo do trabalho através do “empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho”. (Par. CNE/CEB no.16/99). Tais

² Trata-se do livro Políticas atuais para o ensino médio, publicado pela Papyrus em 2000.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

formas de relação flexível, num cenário de desemprego, exclusão e terceirização da economia, considerados os dados estatísticos³, tendem mais para dimensões empobrecidas da laborabilidade, percebidas pelo senso comum como “biscates” e pela associação do êxito exclusivamente com o empenho pessoal, com o voluntarismo.

Complementando, nos termos do mesmo parecer: “um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender às várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho.” Dessa forma, as habilitações profissionais, antes pulverizadas, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais, e a formação resultar em ação profissional mais ampla e polivalente. E o texto resume:

“Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui e mobiliza de forma articulada, conhecimentos habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional”.

É no mínimo curioso que, na prática, essa desenvoltura dependa de cursos modulares mais enxutos e pouca ênfase nos estágios profissionais, em alguns casos passíveis de serem substituídos por trabalhos de conclusão de curso.

O texto normativo registra, em direção aos novos horizontes da formação, que se faz necessária “uma completa revisão dos currículos”. Articulando proposta pedagógica e currículo, ainda no texto do parecer em questão, o Princípio da Flexibilidade “se reflete na construção dos currículos em diferentes perspectivas: na oferta dos cursos, na organização dos conteúdos por disciplinas, etapas ou módulos, em atividades nucleadoras, projetos,

³ Dados oficiais do IBGE relativos ao período 2000-2003, no Brasil, mostram que, dentre os chamados “empreendedores”, 40% tinham renda mensal abaixo de três salários mínimos; entre os empreendimentos criados, 50% representavam iniciativas de pessoas com um a 4 anos de estudo no ensino formal; e 35% das iniciativas estavam no grupo de atividades “comércio, reparação de veículos automotores, objetos pessoais e domésticos”.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

metodologias e gestão curricular.” Está diretamente ligado, segundo esse discurso, ao grau de autonomia das instituições de educação profissional. (critério da escola e seus docentes)

Na prática, a introdução de inovações nas diretrizes curriculares, nos processos de ensino e avaliação, nos modelos de gestão e nas rearticulações do sistema escolar, na direção de atender às expectativas de formação do novo trabalhador-cidadão, tem sido contraditória, parcial, e pouco convincente.

À revelia do discurso de autonomia, as inovações são, muitas vezes, propostas de cima para baixo, sem consulta prévia aos executores, às suas possibilidades, aos seus problemas e perspectivas. Tudo isso em nome de uma propalada resistência à mudança da parte dos professores e da fragilidade teórica das escolas. Tal panorama foi usado como justificativa para mecanismos de “intervenção técnica”, destinados a derrubar as “barreiras à reforma e à inovação” e desencadear a construção de sistemas diversificados e paralelos de formação técnico-profissional. O transplante acrítico de experiências de países ricos e o comprometimento da autonomia com pacotes curriculares monitorados de cima para baixo, nesses termos, são evidentes.

Uma outra questão é que a chamada flexibilização das relações, pedra de toque do Decreto Federal 2208/97 e suas regulamentações, na prática social, tem preservado e agravado condições precárias de vida e sobrevivência humanas que impregnam a relação educação/trabalho com reflexos diretos nos sistemas de formação, fragmentados em múltiplas passarelas, nas quais o “novo” ainda contém uma dimensão técnica e tecnológica tendente ao pragmatismo utilitário. Nesse contexto, mesmo os itinerários formativos por área, instituídos pelo Decreto Federal 5154/04, que tornou mais flexível o decreto anterior, são frágeis e, ainda mais, carecem de regulamentações que envolvam a redefinição de diretrizes curriculares, assunto em processo de debate. É importante ressaltar que o Par. CNE/CEB no. 39/04, que atualiza as diretrizes curriculares é da lavra de Francisco Aparecido Cordão, especialista que vem atuando nas reformas do setor há muitas décadas.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Em sua interpretação, aprovada pelo colegiado, as diretrizes anteriores “continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto Federal 5154/04”.

Todavia, essa argumentação, em especial no que tange à linha de continuidade entre os dois dispositivos legais, não estava (e não está) presente nas proposições que encaminharam a gênese do Decreto Federal 5154/04, mais voltadas para uma ruptura com o ideário do Decreto Federal 2208/97 do que para a sua preservação⁴. Os principais estimuladores desse processo contraditório, cientes do contexto de democracia restrita existente e da presença de fortes correntes discrepantes em disputa, têm clareza de que, mesmo que haja ocorrido um evidente amadurecimento das discussões no plano conceitual e legal, seu produto foi um documento híbrido, prenhe de contradições contextuais, e que apenas anuncia possibilidades, em lugar de alavancar transformações profundas imediatas, mais coerentes às exigências da configuração atual das relações sociedade-trabalho-educação no sentido de romper a estrutura tradicional de exploração e exclusão.

Esse panorama, embora abra perspectivas para maiores reflexões sobre conceitos-chave contidos nas diretrizes curriculares, como é o caso da contextualização, cria facilidades para corrupções conceituais digamos, pragmáticas, e a emergência de proposições oportunistas de grande impacto como a focalização, a laborabilidade e o empreendedorismo.

Contexto e contextualização nos textos legais

A palavra contexto tem origem no termo latino *contextu* e significa encadeamento de idéias, aquilo que contém o texto em seu todo, composição, conjunto, todo, totalidade. Em sua acepção original, portanto, pode-se considerar que contém uma dimensão temporal, constituída pela historicidade do texto (em sua concepção alargada), e uma dimensão

⁴ O detalhamento desse processo e sua análise estão contidos na seguinte referência: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M., RAMOS, M. (orgs.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

espacial, se a idéia de totalidade envolver múltiplas inter-relações, determinações e contradições.

Seria esse o significado contido nas diretrizes legais e nas proposições sugeridas nos parâmetros curriculares para o ensino técnico de nível médio?

Lopes (2002) e outros analistas alertam para as ambigüidades expressas pelo conceito de contextualização no discurso oficial e sua aderência a perspectivas do efficientismo social, além do apoio na re-significação de discursos curriculares acadêmicos como forma de legitimá-los em sua travessia do contexto oficial para o contexto escolar.

Mello, relatora do Parecer CEB-CNE 15/98, tece considerações básicas sobre o tema no âmbito do ensino médio, apoiada no “novo humanismo” adotado pela UNESCO, pela CEPAL e pelo Banco Mundial, dentre outros organismos internacionais. Em sua conversão doutrinária explicitada nas primeiras páginas do livro “Cidadania e Competitividade” (1993), a citada autora indica a necessidade contemporânea, face às exigências e consensos de uma nova ordem mundial ameaçada pela desintegração social, de uma revisão intelectual e política fundada na experiência e no apartamento dos intelectuais e educadores de seus modismos doutrinários e educacionais.

Nesse sentido, prega a construção de uma escola de qualidade que esteja acima das idiossincrasias ideológicas, políticas e partidárias e, assim purificada, fundamente suas ações em “amplios consensos” e se volte para motivações de nível local, associadas à melhoria de vida da cidade, do bairro ou de uma instituição. Registra, ainda mais, que na mesma perspectiva, os movimentos sociais tendem a organizar-se sob novas condições e novas formas e procuram dar conta da diversificação e mutação rápida de necessidades que caracterizam a sociedade focalizando-se pragmaticamente em problemas qualificados e soluções localizadas com clara delimitação de objetivos: preservação ambiental, direito do consumidor, combate à violência, assistência à pobreza, conquista de serviços...

Esse ideário, sem dúvida, está na base das diretrizes para o ensino médio e é reforçado nas diretrizes para o ensino técnico de nível médio, que também contaram com a

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

colaboração da mesma conselheira. É nesse cenário que a concepção de entorno, no sentido de borda, barra e área de influência – bastantes coerente à argumentação de Mello, passa a ser adotada com mais freqüência nos meios educacionais e a confundir-se com contexto. Identificações simplistas e relações mais pragmáticas desvirtuam, desse modo, a noção original de contexto, dele subtraem dimensões de totalidade e historicidade e reduzem e limitam seu significado, enviesando sua apropriação no cotidiano escolar.

O desenho teórico de contextos de base hegemônica, no intuito de “endireitar” a educação, encaminha as proposições relativas à contextualização contidas nas diretrizes e parâmetros curriculares desde o Parecer CEB/CNE 15/98, relatado por Mello. Partindo do pressuposto de que “as dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania”, o referido documento legal assinala que o termo contextualização é usado no sentido de situação e, assim, contextualizar entende-se como situar. Nessa perspectiva, a contextualização objetiva a aprendizagem situada (STEIN, 1998), isto é, direcionada para um determinado fim e centrada na construção partilhada do conhecimento em situações interligadas às práticas do mundo real e, em especial, das novas formas de organização e ação no mundo do trabalho. Em decorrência, a contextualização seria uma forma de superar a inadequação da escola ao progresso tecnológico e às necessidades do mercado.

Na letra do mesmo Parecer, a contextualização apresenta-se como **DIRETRIZ** para uma pedagogia da qualidade a ser observada na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática; como **PRINCÍPIO** de organização curricular que objetiva uma via de mão dupla entre teoria e prática; como **FORMA** de interação; como **RECURSO** complementar para se conseguir o objetivo de ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área, como entre as próprias áreas de nucleação, e como **RECURSO** que a escola dispõe para retirar o aluno da condição de expectador passivo. Funções altamente ambiciosas e pretensamente

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

revolucionárias, em contraste ao significado raso e a-histórico dado à categoria nos textos normativos, o que inclui o parecer em questão.

Ao estabelecer relações entre conteúdos e contextos, numa perspectiva de focalização e fragmentação da totalidade concreta, a contextualização, ainda segundo o Parecer CEB-CNE 15/98, evoca “áreas, âmbitos e dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobiliza competências cognitivas já adquiridas”. Seu objetivo é dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e induzi-lo a ter autonomia intelectual.

Kuenzer (2000, p.74) assinala que, se reduzida ao estabelecimento de relações entre o aprendido e o cotidiano, a contextualização não constitui critério suficiente para a reorganização curricular. Isso porque,

“...o cotidiano não se explica em si, mas através da história que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de *praxis* humana; relações que são de exploração ou solidariedade, de submissão ou de dominação, em face da diferente distribuição dos meios responsáveis pela produção de riqueza e, em conseqüência, do conhecimento”.

Além do que, “nem tudo o que precisa ser aprendido pode ser contextualizado, em função do caráter histórico da produção científica.”

Tais argumentos e tal análise continuam válidos quando a categoria é discutida nas diretrizes curriculares para a educação profissional.

O Parecer CEB-CNE 16/99, ao tratar dos princípios da educação profissional inclui, dentre aqueles específicos, a contextualização na organização curricular. Assim, enquanto responsabilidade da escola, a contextualização curricular assume uma dimensão externa, de caráter adaptativo, às “demandas das pessoas, do mercado e da sociedade” e outra interna, visando, como no caso do ensino médio, dar significado ao aprendido, estabelecer relações entre conteúdos e contextos e adotando metodologias integradoras entre vivências cotidianas e prática profissional.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

A adequação efetiva da escola técnica ao trabalho existente, com ênfase na laborabilidade e no empreendedorismo, as demandas do mercado e a atenção aos clientes como referências principais dos planos de curso e o reconhecimento da realidade próxima como indicador para o protagonismo juvenil, ressaltam a dimensão adaptativa da formação e empobrecem as suas possibilidades de promover uma ação transformadora na sociedade e no trabalho.

“O exercício da “cidadania ativa”, enquanto escopo da formação do jovem trabalhador é reduzido, assim, à dimensão produtiva e distancia-se da perspectiva da cidadania democrática, entendida como “compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada.”(Zibas, 2005 – p.19:20)

A apropriação do conceito de contextualização na escola

No cenário educacional brasileiro há, de um lado, uma tendência em naturalizar a visão de inoperância da escola com relação à concretização de diretrizes políticas, justificada pela resistência à mudança, pelo poder de inércia e pela re-interpretação distorcida de propostas de órgãos centrais e intermediários no cotidiano escolar. De outro lado, com o escopo de garantir a aceitação e a legitimação de concepções importantes para a construção de subjetividades coerentes ao marco teórico adotado (mas nem sempre claramente explicitado), há a exploração de hibridismos e polissemias convenientemente manipulados.

Conforme alerta Lopes (2002, p.390),

“...menosprezar o poder do currículo escrito sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar”.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

Essa pesquisadora interpreta o processo de apropriação de orientações legais, instruções e documentos relativos a mudanças curriculares na escola com base no conceito de re-contextualização desenvolvido por Bernstein (1996) ao analisar a transferência de textos entre diferentes contextos, desde sua produção acadêmica original, sua apropriação nos textos oficiais, compondo os discursos pedagógicos nas diferentes instâncias, até a escola. Em sua visão, “o texto é modificado por processos de simplificação, condensação e re-elaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo da re-contextualização.” (Lopes, 2002, p.391)

Ao compor o processo de formação do aluno princípios e concepções, como a contextualização, espelham, muitas vezes, para além do cipoal informativo, o sucesso dos mecanismos de difusão empreendidos. Alunos que passaram recentemente pelo ensino médio tendem a associar a contextualização com aplicações realizadas em sala de aula ou trabalhos complementares.⁵ Como ilustração, o registro de uma fala de aluno de ensino médio (2006) em sala de bate-papo:

“Contextualizar é tirar do papel (teoria) e levar para a prática (o dia a dia) do mundo real. Por exemplo: se você quer trabalhar as operações da matemática em vez de mostrar as regras das operações no livro, trabalhe as operações no comércio, supermercado, feira, etc. Sacou?”

Visões assim comprovam que a escola vem colaborando para a construção de novas subjetividades e o caso da contextualização é apenas um exemplo.

Considerações finais

Que papel desempenha a contextualização na formação do jovem “para a vida e para o trabalho” e explorar suas diversas dimensões, nos termos dos textos oficiais, oferece que espécie de contribuição para a inserção social substantiva daqueles na sociedade e no

⁵ Conforme pesquisa realizada com alunos do 2º. ano diurno de Pedagogia da FFC de Marília em 2006.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

trabalho e para a redução de seus riscos de exclusão? Nos limites restritivos de vida e de trabalho enunciados em tais textos, e nas perspectivas eficientista, imediatista e adaptativa que balizam a idéia de contextualização, não há substância para a construção de uma cidadania ativa (e não ativista).

Neste sentido, o rosário de concepções trabalhadas na escola a partir das orientações oficiais, tais como flexibilização, competência, produtividade, protagonismo, identidade, sensibilidade, empreendedorismo, cidadania ativa, e outras, em que pesem todas as mazelas vivenciadas no cotidiano escolar, vem naturalizando silenciosamente, na esteira dos meios de comunicação de massa, uma visão ora indiferente, ora adaptativa, das questões da vida e do trabalho. Algo que retoma a perspectiva, em novas bases, da análise feita por Frigotto como “a produtividade da escola improdutiva”. (1998)

A re-significação dessas concepções, orientada para uma leitura crítica e transformadora do mundo, é uma tarefa urgente para a escola. O que está contaminado na legislação pelo “ideário hegemônico” deve passar por um processo de descontaminação. No caso específico do princípio da contextualização, Zibas (2005, p.35) assinala que a reversão pode se dar

“... por meio de ampla discussão que recoloca a necessidade de que o ensino dos conteúdos escolares valorize os conhecimentos prévios dos alunos e os saberes cotidianos, principalmente como meio de construir-se uma compreensão menos massificada da vida social.”

Em termos legais, o Parecer CEB-CNE 38/2006 ao dispor sobre o tratamento interdisciplinar e contextualizado da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio abre um espaço significativo para a discussão conceitual com os jovens e ressalta a importância e o valor essencial de tais componentes “para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”.

Estudos do Trabalho

Ano II – Número 3 - 2008

Revista da RET

Rede de Estudos do Trabalho

www.estudosdotrabalho.org

No caso do ensino técnico de nível médio, a perspectiva de integração oferece a possibilidade de se estabelecer um horizonte para, nas limitações impostas pela realidade, a construção de uma futura escola unitária, centrada no trabalho, na ciência e na cultura. O resgate das concepções originais de contexto e contextualização constitui elemento importante nesse processo de travessia entre a escola existente numa sociedade restritiva e a escola necessária a uma sociedade igualitária.

Referências Bibliográficas

- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BUENO, M.S.S. Políticas atuais para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2000.
- CURY, C.R.J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In CONSED Seminário Internacional “Políticas Públicas para o Ensino Médio”, agosto de 1996, p.2.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (orgs.) Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, A.Z. (org.) Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, A.C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação & Sociedade, no. 80, setembro de 2002, p.389-403.
- MELLO, G.N. Cidadania e competitividade São Paulo: Cortez, 1993.
- STEIN, D. Situated learning in adult education ERIC Digest, no. 195, 1998.
- ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In PUC-POSEDU Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005.