



## O Mundo da Vida e o Mundo da Escola: Aproximações com o Princípio da Contextualização na Organização Curricular da Educação Básica

**Laís Basso Costa-Beber, Jaqueline Ritter e Otavio Aloisio Maldaner**

Apresentamos uma reflexão acerca de possibilidades de educação básica com vistas a ações pedagógicas que façam sentido para o mundo da vida dos sujeitos. Dialogamos com as ideias de Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Lev Vigotski e outros contemporâneos que recontextualizam princípios de organização curricular, cujos sentidos convergem para que o mundo da escola não tenha fim em si mesmo. Foram identificados conceitos-chave que apontam possíveis convergências entre os diferentes autores estudados: problematização em Freire, a ecologia de saberes em Santos e a significação cultural em Vigotski. Podemos afirmar que esses conceitos, entendidos como princípios curriculares, embora apresentem especificidades, são marcados por uma interpenetração de sentidos por caracterizarem formação escolar que prioriza pensar e agir melhor no mundo da vida. Tais aspectos dizem respeito ao princípio da contextualização, perseguido em abordagens temáticas.

► ecologia de saberes, problematização, significação cultural ◀

Recebido em 15/10/2014, aceito em 03/11/2014

### Um convite ao diálogo...

*Quais são os problemas deste meu tempo que os meus seguidores e sucessores vão identificar como sendo problemas de hoje que eu não identifiquei como tal?*

*Boaventura de Sousa Santos*

Se eu não os identifiquei, seriam eles problemas pertinentes para o meu espaço e tempo? Talvez sim, daí a importância de assumirmos a particularidade propositiva do conhecimento, sem desconsiderarmos a sua história recursiva. Após escritas e tornadas públicas, as ideias são pensadas e analisadas por diferentes leitores e pesquisadores em tempos e contextos diversos e distintos. Quando aproximamos palavras de outras para melhor compreendê-las, novas relações e sentidos podem ser estabelecidos, implicando em aprendizagens e avanços para as teorias e, conseqüentemente, para as práticas a elas vinculadas.

Os percursos dos saberes e da educação são marcados pela reconstrução e ressignificação linguística nos distintos espaços e tempos sociais e culturais. A educação se cumpre nessa dialética de conservação/transformação, em processos de interlocução que compreendem aprender com o que já se

sabe em direção a saberes outros, ampliados e mais consensuais (Marques, 2002). Especificamente, quando se trata da educação escolar, temos vivenciado avanços de conceitos e teorias em passos lentos e por vezes recursivos.

Na perspectiva do currículo escolar, conforme Marques (2002), não se pode isolar ou opor a educação nem aos saberes da vida cotidiana nem aos conhecimentos das ciências, tampouco entendê-la como uma simples amálgama de ambos. Se partirmos da leitura de mundo pela leitura da palavra, como sugere Paulo Freire (1987), podemos pensar a educação como possibilidade que caminha no sentido de tomada de consciência do mundo vivido. Conforme afirma esse autor:

*Gosto de ser gente porque como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo socialmente, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (p. 53)*

Para Freire (1987), é nesse terreno tenso e indefinido de articulação entre a herança genética e sociocultural que

se produziu o que a humanidade ou o que cada indivíduo desconhece e o que histórica e socialmente foi alcançado pela possibilidade de saber como característica especificamente humana. Aprender como possibilidade de conhecer acerca de si, dos outros, das coisas humanas e da natureza torna-nos seres de possibilidades, contrariando concepções sobre a constituição humana por tendências e determinismos. Também para Vigotski (2001), somos seres sociais que aprendemos pela inserção na cultura a partir da interação com a família e com os demais grupos socioculturais dos quais fazemos parte como, dentre eles, a escola. Sendo assim, torna-se esta, dentre os espaços socioculturais dos quais intencionalmente se deseja fazer intervenção por meio do ensino e da pesquisa, lugar de ações que qualificam as aprendizagens humanas a partir daquilo que o currículo se propõe a desenvolver.

A educação escolar representa “o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens” (Marques, 1992, p. 560). O contexto escolar apresenta-se como um espaço privilegiado para a constituição humana, em que processos interativos intencionais buscam aprender e ensinar a leitura do mundo por meio de palavras. Nessa perspectiva, para este texto, queremos tematizar educação escolar, em especial, o currículo como possibilidade de ler o mundo do ponto de vista dos conhecimentos científicos significados a partir do contexto sociocultural dos sujeitos em processos de contextualizações e recontextualizações. Tal possibilidade é recorrente em abordagens temáticas, como é o caso das situações de estudo (Maldaner; Zanon, 2004).

Parte-se do pressuposto de que, quando a aprendizagem realmente acontece, tem-se a humanização pelo conhecimento e a prática da liberdade reflexiva, premissa cara a Freire (1987) que se mostra inclusiva e promissora. Quando os sujeitos se reconhecem nos diálogos problematizadores da realidade social e cultural (Freire, 1987; 2010), mediados por processos assimétricos (Vigotski, 2001), atingidos em níveis de menor e maior generalidade nos processos de significação dos conhecimentos escolares, tem-se maior possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Desenvolvimento esse que é mais solidário justamente por substituir a monocultura pela ecologia dos saberes (Santos, 2007). Assim, aproximam-se os referidos autores em ideias que são fundamentais quando o assunto é a aprendizagem de conhecimentos escolares.

A preocupação com a educação escolar e com um currículo que proporcione uma formação de melhor qualidade com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes fez com que a noção de contextualização, que valoriza a articulação do mundo da escola com o mundo vivido fora dela, fosse tematizada em nossas dissertações de mestrado (Costa-Beber, 2012; Ritter-Pereira, 2011).

A partir desses estudos e reflexões, temos aprofundado

entendimentos sobre tal conceito balizador do currículo e que tem sido abordado de maneira recorrente tanto nos documentos oficiais, que se destinam a normatizá-lo, quanto nas pesquisas que se ocupam em interpretar o seu desenvolvimento nas práticas de ensino dos professores. Nesse ínterim, consideramos pertinente abordar neste texto a seguinte questão: que contribuições em Santos, Vigotski e Freire podem auxiliar na reflexão para repensar a abordagem dos conteúdos científicos escolares no âmbito da educação escolar básica?; e que aproximações podemos estabelecer com os mesmos autores quando nos referimos ao mundo da vida e à contextualização de conhecimentos científicos escolares? Esses autores contribuem para ampliarmos as reflexões acerca de aspectos amplos e gerais da formação humana, bem como da articulação entre aprendizagem e desenvolvimento nas especificidades do contexto escolar e de abordagens temáticas.

A organização curricular fundamentada em abordagens temáticas e a ecologia dos saberes são conceitos centrais nessa tarefa e são apontados como meios para a problematização e significação cultural no âmbito do que se deseja alcançar como educação básica. A pesquisa desenvolvida compreende estudos teóricos de caráter qualitativo, cuja “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (Lüdke; André, 1986, p. 12). O texto que se segue tem por objetivo apresentar esses conceitos-chave que fundamentam teoricamente um

currículo contextualizado como entendemos que a situação de estudo permite desenvolver.

A contextualização de conhecimentos científicos também é foco das investigações que desenvolvemos como teses de doutorado em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, o que justifica a relevância dessa produção.

### **Por um currículo que se coloque no e desde o mundo da vida**

No campo da educação básica, o fazer pedagógico tem sido marcado pela racionalidade cognitivo-instrumental. Essa expressão utilizada por Santos (2002) assemelha-se com a noção de racionalidade técnica, segundo a qual a prática docente consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, procedente da pesquisa científica (Contreras, 2002). A pedagogia tecnicista é aquela que separa a teoria da prática, a reflexão da ação, o ensino da pesquisa, quem planeja de quem executa. Com base em Vigotski (2001), entendemos que a adjetivação racionalidade cognitivo pode ser suprimida, visto que a cognição é inerente à racionalidade. Segundo essa perspectiva, os termos tornam-se redundantes. Para Santos (2002), essa racionalidade tornou-se hegemônica e tem dificultado os processos de (re)construção curricular

O contexto escolar apresenta-se como um espaço privilegiado para a constituição humana, em que processos interativos intencionais buscam aprender e ensinar a leitura do mundo por meio de palavras.

voltada para a valorização dos diferentes saberes constitutivos dos sujeitos. Conforme as ideias de Freire (1987; 2010), essa valorização é possível em processos permeados pelo diálogo crítico e problematizador em torno das situações de vivência dos estudantes. Os diferentes tipos de saberes oriundos dessas vivências devem ser considerados numa perspectiva em que a reciprocidade esteja sempre presente, isto é, em processo de diálogo intercultural (Santos, 2007). A escola é um lugar onde se ensinam assuntos que não seriam aprendidos em outros contextos sociais e culturais da vida mais imediata dos sujeitos, o que não significa ignorar os saberes não sistematizados e que não tenham sido validados cientificamente (Young, 2007).

Marques (1992) defende uma educação centrada na linguagem do mundo da vida. O *mundo da vida* pode ser pensado como o lugar onde os sujeitos se relacionam entre si e com suas objetivações, trata-se de “um mundo ainda não tematizado, [...] não fracionado pelas abstrações discursivas, pano de fundo e suporte, no entanto, por elas suposto” (p. 559). Ou então, “equivale a um saber de fundo que intuitivamente dominamos sob a forma de autoevidências e que adquirimos por crescermos numa mesma cultura e compartilharmos uma mesma experiência” (Boufleuer, 2001, p. 44-45). Infere-se que o mundo da vida consiste nos conhecimentos cotidianos (do senso comum), compartilhados por aqueles que têm em comum o mesmo contexto social. A educação, nessa perspectiva, tem como base a linguagem intercultural que dialogue com esse mundo e mostre possibilidades que estão para além dele, possíveis nas interações entre os sujeitos ao referirem-se ao mundo da vida.

Ao considerar que as aprendizagens ocorrem nas interações entre os sujeitos mediadas pela linguagem, o papel do mundo da vida, no ambiente escolar, é servir como objeto referente sobre o qual todos têm condições de pensar e comunicar algo (Vigotski, 2005). Assim, conhecimentos prévios dos estudantes e sentidos que suas experiências de vida lhes têm proporcionado vão sendo discutidos e refletidos, e as situações ou temas do mundo da vida vão sendo compreendidos também pelos conhecimentos do mundo da escola.

Professores e estudantes, por fazerem parte de um mesmo mundo da vida, possuem uma série de convicções comuns que não são tematizadas ou problematizadas no contexto extraescolar ou sem a intencionalidade escolar, mas que viabilizam suas interações pela linguagem. Compartilhar o mundo da vida permite que um ato de fala seja familiar, que ele faça sentido (Boufleuer, 2001).

*Somente a partir do saber que constitui o pano de fundo do mundo da vida os comunicantes podem*

*pretender chegar a um acordo sobre algo no mundo, seja ele objetivo, o social ou o subjetivo. A esses três mundos correspondem, respectivamente, as tradições culturais, os ordenamentos sociais e as estruturas de personalidade, que Habermas toma como componentes básicos do mundo da vida. (p. 46)*

Em sala de aula, situações do mundo da vida podem ser problematizadas com a intenção de tomar consciência das situações vividas, pensá-las sob novas perspectivas, atribuindo-lhes novos sentidos, agora em níveis de maior generalidade (Vigotski, 2005). Assim, o mundo da vida e o

mundo da escola se entrelaçam de maneira que um possibilita com que o outro faça mais sentido. Tal postura pode ter como consequência uma seleção ou reorganização dos conhecimentos científicos que fazem parte da tradicional cultura curricular validada historicamente. Concepções como essas nos fazem repensar o currículo vigente na maioria das escolas, naturalizado como ideal. De alguma forma, “o professor, assim como a comunidade escolar, foi alijado do essencial: fazer programas, fazer currículos. O que ensinar e por que ensinar

geralmente é considerado como algo dado, definido em outras instâncias” (Auler, 2007, p. 15-16).

Segundo Boufleuer (2001), a escola tem a função de proporcionar as interações necessárias, de maneira intencional, para que as novas gerações construam aprendizagens relativas à tradição cultural, à inserção social e à formação de personalidade. Tais dimensões emergem por intermédio da comunicação e são denominadas por Habermas (2012) como estruturas simbólicas do mundo da vida. Nesse sentido, tornam-se pertinentes as apostas com iniciativas de contextualização dos conteúdos científicos escolares em relação com os contextos reais da vivência cotidiana dos estudantes. Sendo assim, entendemos que o currículo escolar, norteador pelo princípio da contextualização, compreende um avanço no sentido de uma educação

*[...] que se coloque no e desde o mundo da vida, direcionada para as aprendizagens relevantes e efetivas, [...] a aprendizagem coletiva da humanidade pelos homens se torna pressuposto fundante do que aprender; do quando e do como. Não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem. [...] Não se trata de chegar a soluções*

*dadas às questões/aos problemas, mas de inventar, em cada situação e por cada comunidade de sujeitos, os conceitos com que irão operar sobre os temas que analisam.* (Marques, 1992, p. 561)

Sinaliza-se para a necessidade de a educação escolar entrar em consonância com as concepções que se fundamentam na articulação do mundo da escola com o mundo da vida. Isso nos remete a pensar a educação abstrata e descontextualizada do mundo da vida como um problema a ser enfrentado pelos atores deste tempo e que outrora não foi tomado como problema. Apostam-se na importância e na necessidade da linguagem no processo de construção do conhecimento, assim, a relação entre mundo da vida e mundo da escola configura-se como condição para as aprendizagens no âmbito escolar. Isso vai ao encontro ao pensamento de Bouffleuer (2001, p. 44), quando afirma que “a possibilidade de a linguagem operar o entendimento ou funcionar como coordenadora das ações resulta de sua inserção em contextos do mundo da vida, os quais asseguram um amplo consenso de fundo”. Tendo como objeto de referência situações do mundo vivido, cria-se a possibilidade de comunicação, em que a busca de entendimento pelas interações, por meio da linguagem significada, é possível à medida que os sujeitos compreendem as razões dos conteúdos e conceitos, ou seja, que eles façam algum sentido para sua vida para além dos muros da escola.

Da mesma forma, Bakhtin (2006) diz que somente nos interessamos por aquilo que nos causa ressonância ideológica e sentido concernente à vida. Por essa razão, a problematização do cotidiano por meio da tentativa de compreensão, explicação e resolução de problemas de diferentes contextos com base no sistema conceitual das ciências ou outros conhecimentos históricos constitui-se como alternativa muito produtiva ao articular teoria e prática. O que apresenta o potencial de superar a concepção propedêutica de que “é preciso primeiro saber sobre algo para depois colocar em prática, dissociando o processo de pensar e de atuar. Os processos de conhecer e intervir no real não se encontram dissociados” (Auler, 2007, p. 16), uma vez que a aprendizagem ocorre devido à participação que intensifica as interações. Conforme Fensterseifer (2001, p. 242), “não há educação relevante que não tome como ponto de partida e chegada o mundo da vida”. Isso porque a religação entre o mundo da escola e o mundo da vida vai ao encontro do que esperamos de uma boa formação escolar, que permita ao estudante tomar consciência do que se passa ao seu redor, capacitando-o a opinar e agir mais deliberadamente.

Essa concepção nos remete a adotar uma nova atitude epistemológica diante do saber do senso comum,

colocando-o em diálogo com o saber científico. Trata-se de uma concepção de conhecimento que reconhece e respeita os diversos saberes das culturas existentes em uma determinada comunidade de aprendizagem. Vigotski (2001) explica que essa relação favorece a significação de conceitos escolares por meio de movimentos ascendentes e descendentes de conhecimentos cotidianos e conhecimentos científicos. Para o autor, esses movimentos permitem ao estudante transitar pelos diferentes saberes, de modo que o conhecimento do senso comum fique menos comum e o conhecimento científico ganhe maior concretude (Maldaner, 2007; Santos, 2000), dentre outros. Esse tipo de diálogo tem chance de produzir

conhecimentos de generalidade maior do que os conhecimentos do ponto de partida, atingindo maiores níveis de significação, não porque melhor representa o real, mas porque mostra o quanto o conhecimento intervém no real.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, a partir das ideias de Santos (2007), que o currículo produz possibilidades principalmente pela ecologia de saberes ao substituir monoculturas. A noção que envolve a ecologia de saberes,

a interação entre diferentes conhecimentos para a melhor significação cultural e a problematização das situações vividas constitui possível aproximação entre os três autores – Santos, Vigotski e Freire, respectivamente. Tais conceitos são importantes para entendermos o que atualmente está sendo pensado como princípios norteadores do currículo escolar voltado para o mundo da vida. Entendemos uma estreita relação desses conceitos com o princípio da contextualização dos conhecimentos escolares, aqui entendida como a aproximação desses conhecimentos com o mundo da vida enunciado por Habermas (2012) e seus interlocutores. Estaria nessa confluência a matriz para o princípio da contextualização?

Em educação, estamos sempre diante de ideias/princípios que apresentam uma nova roupagem para ideias pensadas há muito mais tempo. Repensar e buscar inter-relacionar esses conceitos contribui para entendermos melhor as atuais propostas de reorganização curricular que sugerem melhorias pela inserção de novos sentidos às velhas palavras ou inserem novas palavras que conservam sentidos já consagrados. Assim, substituem-se palavras por outras, mas o processo é contínuo e de interpenetração de sentidos (Smolka, 2004). Na história da educação, somos tributários desse processo de recontextualização de conceitos que visam servir como princípios e pressupostos organizadores do currículo e da educação escolar, e a consequência disso tem sido as diferentes narrativas que visam penetrar a cultura escolar, a exemplo do conceito de contextualização e suas aproximações com o mundo da vida. Saturar de historicidade é resgatar os sentidos atribuídos aos conceitos quando se

**Em educação, estamos sempre diante de ideias/princípios que apresentam uma nova roupagem para ideias pensadas há muito mais tempo. Repensar e buscar inter-relacionar esses conceitos contribui para entendermos melhor as atuais propostas de reorganização curricular que sugerem melhorias pela inserção de novos sentidos às velhas palavras ou inserem novas palavras que conservam sentidos já consagrados.**

deseja interpretá-los (Frigotto, 1994). Por isso, “reconstruir a educação que responda às exigências dos tempos atuais não significa o abandono do passado, o esquecimento da tradição” (Marques, 1992, p. 549), mas aponta para a necessidade de olhar para trás em termos de como as ideias de hoje foram e estão se constituindo.

Segundo estudos realizados por Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2010), que identificaram possíveis articulações e distanciamentos entre Freire e Vigotski, a problematização e a significação cultural são os conceitos menos explorados pelas pesquisas que buscam por aproximações entre esses autores. Por outro lado, a linguagem, a concepção de conhecimento e a mediação são as categorias mais enfocadas. Entendemos que a valorização do contexto sociocultural no currículo escolar aproxima concepções teóricas de Freire, Vigotski e Santos e constitui um caminho de emergências e possibilidades para uma nova cultura emancipatória (Santos, 2007). Um currículo que considera a ecologia de saberes, fundamentado em abordagens temáticas, valoriza o contexto sociocultural dos estudantes. Santos (2007, p. 32) explica como podemos pensar uma educação nesse sentido, de maneira que

*[...] não se trata de ‘descrédibilizar’ as ciências nem de um fundamentalismo essencialmente ‘anticiência’, como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como uma monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações marginais, com o saber camponês.*

A história dos atores educativos bem como as suas práticas raramente perpassam o currículo das escolas, predominantemente monocultural e centrado no planejamento individualizado, fragmentado e descontextualizado da realidade. Essa característica tem sido responsável por uma tradição de práticas que foram se institucionalizando, permanecendo arraigadas e difíceis de serem abaladas. Isso porque ela carrega as marcas de uma escola seletiva e elitista que preparava para o ensino superior apenas uma minoria da população mais favorecida economicamente, mantendo o *status quo* social (Kuenzer, 2002). O motivo que leva os professores a ensinarem determinados conteúdos é a tradição, independente da sua importância para a formação e o desenvolvimento dos estudantes e do projeto de sociedade que queiram construir. As escolhas que culminam no currículo e na função social desenvolvida pela escola não são neutras. Precisamos tomar consciência do que está por trás de decisões que parecem imparciais.

A valorização de apenas um tipo de saber traz consequências desastrosas para a aprendizagem escolar. Se de um lado o problema da tradição escolar era a hegemonia do

conhecimento científico, de outro, pode-se cair na carência deste. Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2010) alertam para que não se permaneça apenas no diálogo problematizador e na curiosidade epistemológica dos estudantes, mas que sempre esteja presente a introdução de novos conceitos para a tomada de consciência do senso comum:

*[...] alguns autores ao fazerem referência a Freire, em especial aos temas geradores, sinalizam que estes estão relacionados com a vivência dos educandos, mas equivocadamente, não mencionam o papel dos conhecimentos historicamente produzidos, inseridos na redução temática por especialistas segundo proposição de Freire. (p. 136)*

Os autores salientam que tal omissão é uma interpretação equivocada das concepções freireanas e tem gerado a acusação de que as ações pedagógicas baseadas nesse referencial são espontaneístas e reducionistas. Desenvolver a ecologia de saberes na prática exige muito conhecimento teórico e capacidade de discernir na seleção e organização dos conteúdos. Isso implica em repensar a tradição curricular e, assim como Auler (2007, p. 1-2),

*[...] defende-se a necessidade de mudanças profundas no campo curricular. Ou seja, configurações curriculares mais sensíveis ao entorno, mais abertas a temas, a problemas contemporâneos marcados pelo componente científico-tecnológico, enfatizando-se a necessidade de superar configurações pautadas unicamente pela lógica interna das disciplinas, passando a serem configuradas a partir de temas/problemas sociais relevantes, cuja complexidade não é abarcável pelo viés unicamente disciplinar.*

Da mesma forma, a LDBEN/96 (Brasil, 1996) preconiza a articulação dos saberes escolares à realidade sociocultural dos alunos, propondo uma escola de formação geral, básica e para todos. O Art. 26 dessa lei afirma que o projeto político-pedagógico (PPP) da escola seja o ponto de articulação entre núcleo comum e a parte diversificada do currículo, esperando que seja a expressão da autonomia das escolas e dos seus professores. Isso quer dizer que se for uma decisão democrática da escola, ela tem autoridade para propor um currículo em que a significação cultural seja pautada na interculturalidade e no diálogo crítico e problematizador da realidade.

Nesse contexto de novas necessidades, Boufleuer (2013, p. 407) sugere ao professor pensar sobre “o porquê da validade ou importância do conhecimento, as razões de esse conhecimento constar do currículo de sua disciplina de ensino”, questionando-se: “Qual o significado para mim do assunto que me proponho abordar com meus alunos? Encontraria em mim motivos para atestar a importância de sua aprendizagem?”. É sempre pertinente a análise e reflexão sobre os conteúdos que serão selecionados para o desenvolvimento

curricular. Desenvolver programas de ensino para atender às tradições propedêuticas tem um motivo pouco apreciável pela nova clientela da escola após o processo de universalização do acesso. Tais reflexões, alicerçadas em estudos teóricos, fundamentam diversas pesquisas que vêm produzindo possibilidades de organizações curriculares, inclusive com base na articulação entre os mundos da escola e da vida a partir da abordagem em temas.

Diversos grupos de pesquisa têm avançado na produção e no desenvolvimento de organizações curriculares que recontextualizam importantes princípios norteadores no âmbito pedagógico, em especial, a contextualização e a interdisciplinaridade. Conforme as Orientações Curriculares – OCNEM (Brasil, 2006) – e investigações oriundas de grupos de pesquisas na área das ciências da natureza e suas tecnologias, apontam-se: o Projeto de Ensino de Química e Sociedade (Pequis) da Universidade de Brasília; as Unidades Modulares de Química, do Centro de Ensino de Ciências de São Paulo (Cecisp); o material didático produzido pelo Grupo de Pesquisa em Ensino de Química da USP (Gepeq); as Situações de Estudo (SE) do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências da UNIJUÍ (Gipec-Unijuí); as Unidades de Aprendizagem, produzidas em parceria entre a FURG (Universidade Federal do Rio Grande) e a PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul); o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS); os Temas Estruturadores (TE) propostos nos PCNEM+ (Brasil, 2002); e o Trabalho com o Cotidiano defendido por Lutfi (1988; 2005).

Cada organização curricular apresenta especificidades que, se comparadas entre si, podem ser identificadas semelhanças e também divergências. Todas consistem em esforço para melhorar a aprendizagem escolar e assim entender e agir de forma mais consciente no mundo da vida. No caso da organização curricular com base em sucessivas situações de estudo, ela tem sido produzida e desenvolvida pelo Gipec-Unijuí há mais de uma década. As situações de estudo são produzidas, desenvolvidas e acompanhadas por núcleos de estudo e pesquisa, envolvendo professores de escolas e formadores de professores, estudantes de licenciaturas e de pós-graduação das áreas de educação e ensino. No desenvolvimento das situações de estudo em contexto escolar, busca-se atribuir sentidos e significados aos conceitos necessários para o entendimento de situações reais pertencentes ao mundo da vida dos estudantes (Maldaner; Zanon, 2004).

Os conceitos vão sendo significados de maneira inter-relacionada, ora no que tange ao sistema conceitual do conhecimento específico de um componente como biologia, física ou química, ora extrapolando para conceitos interdisciplinares e transdisciplinares, rompendo com a sequência

linear e fragmentada dos programas convencionais de ensino (Maldaner; Zanon, 2004; Brasil, 2006). Propõe-se que, no ensino médio, uma mesma situação de estudo seja desenvolvida por todos os componentes curriculares da área das ciências da natureza e suas tecnologias (CNT), isto é, uma mesma situação é estudada e compreendida sob os diferentes pontos de vista da física, química e biologia. Destaca-se que o ensino contextualizado, a partir de situações reais, permite a significação para os conceitos mais centrais de cada disciplina e, ao mesmo tempo, requer a superação imediata das sequências tradicionais de conteúdos em todas elas (Maldaner; Zanon; Auth; 2006).

A educação escolar pouco responde ao que efetivamente se espera como resultado de uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada fundamentada em abordagens temáticas por mais que seja essa a intenção (Ritter-Pereira, 2011). Pela experiência com inovações curriculares, afirma-se que uma ruptura total com a tradição curricular, que consiste em uma mesma lógica de organização e desenvolvimento

de conteúdos, tem dificuldade de prosperar em escolas reais. A dificuldade de colocar em prática currículos organizados em abordagens temáticas existe, embora se possa apostar em iniciativas de situações de estudos desenvolvidas disciplinarmente ou na área de CNT. O que defendemos é justamente a aproximação dos mundos da escola e da vida ao colocarmos em diálogo problematizador os diferentes saberes das ciências e das vivências cotidianas. A crise de estruturação dos currículos disciplinares existe e persiste também nos espaços formativos de professores, o que contribui para manter a tradição cultural que impera nas escolas e dificultam novas iniciativas de transversalidade curricular.

Dessa forma, sucessivas situações de estudo visam desencadear um processo que produz movimentos que levam ao conhecimento abstrato e à tomada de consciência dos conhecimentos do mundo vivido conforme propõe Vigotski (2009). A problematização em Freire (1987) e a ecologia de saberes proposta por Santos (2007) também estão na base teórica que fundamenta a situação de estudo em sua perspectiva teórico-metodológica, epistemológica e sociológica. Nessas relações, ampliam-se as compreensões acerca dos conceitos e dos referenciais que buscamos aportar com o presente trabalho como princípios centrais das abordagens temáticas e contextualizadas, assim como ganha maior amplitude e concretude a situação de estudo a luz desses referenciais.

Conforme as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), a organização curricular a partir de temas fundamenta-se teoricamente nos estudos de Paulo Freire e visa a uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, na qual o diálogo começa a partir da reflexão sobre contradições básicas de situações existenciais em contraposição ao que

**Conforme as Orientações Curriculares Nacionais (Brasil, 2006), a organização curricular a partir de temas fundamenta-se teoricamente nos estudos de Paulo Freire e visa a uma educação problematizadora, de caráter reflexivo, na qual o diálogo começa a partir da reflexão sobre contradições básicas de situações existenciais em contraposição ao que denominou educação bancária.**

denominou educação bancária. Outro autor também citado nas Orientações que ajuda na compreensão sobre os motivos de buscar um currículo organizado em temas é Vigotski. Assim, Freire, Vigotski e Santos, por meio de conceitos-chave discutidos no âmbito deste texto, têm relevância para as discussões acerca de abordagens temáticas na organização curricular com base no diálogo sociocultural preconizados em documentos oficiais e pesquisas educacionais com vistas a contextualizações e que estejam em consonância com o ideário pedagógico de aproximar o mundo da escola do mundo da vida dos sujeitos.

### Algumas considerações

Teorias curriculares que defendem a articulação do currículo com a realidade contextual dos estudantes, em que o mundo da escola possibilite pensar o e agir mais adequadamente no mundo da vida, conforme aqui apontado, tem sido a emergência tanto nas normativas quanto nas pesquisas no Brasil. Tal perspectiva é apontada como promissora ao estreitar relações entre teoria e prática, contextualizando e integrando os diferentes conhecimentos que perpassam o contexto da educação escolar básica. O estudo de temas sociais, aliados à mediação pedagógica, contribui para aproximar de forma interdisciplinar e contextualizada os conhecimentos científicos da realidade dos estudantes. Esse é o intento da educação como ato dialógico em Freire e constitutiva do sujeito por meio da significação da palavra, signo mediador em Vigotski.

Por isso, é pertinente a recomendação para que os temas sejam próximos da vivência dos estudantes e para que os conhecimentos próprios da educação escolar não sejam abandonados para que essa instituição educativa cumpra seu papel social. Entendemos que os temas sociais são considerados importantes para intensificar os processos de ensino e de aprendizagem se efetivamente associados à teoria e ao arcabouço conceitual que se deseja significar por meio do ensino. Do contrário, podem ser dispensados, pois sem essa articulação, os temas não passam de meros elementos de motivação ou ilustração que correm paralelos às práticas pedagógicas dos professores.

A despeito da relação tema/conteúdo, bem como ser o conhecimento cotidiano ponto de partida para abordagens temáticas em Freire, questiona-se: faz sentido essa discussão sobre o ponto de partida das organizações curriculares fundamentadas em abordagens temáticas? Qual é o ponto de partida: os conhecimentos científicos ou os conhecimentos cotidianos?

Parece-nos que tal relação não é tão direta assim, porque os temas escolhidos são situações reais, portanto, marcadas pela sua complexidade. Sendo assim, o estudo de temas sociais e situações reais talvez não seja um caminho unilateral, em que os conteúdos são escolhidos a partir do tema ou o tema é escolhido a partir dos conteúdos, mas constitui um movimento dinâmico em ambas as direções. O tema por si só não delimita os conceitos e conteúdos que devem ser

estudados, mas a intencionalidade dos professores sempre influenciará na seleção dos conhecimentos que serão introduzidos para a compreensão do tema. Além disso, mesmo que se tenha escolhido um tema tendo em mente alguns conteúdos, a compreensão de uma situação real requer que muitos outros conceitos sejam introduzidos e recontextualizados. Ao promover a mobilização de conteúdos de diferentes disciplinas, conforme a necessidade para o entendimento do contexto em estudo, os temas atribuem sentido aos conhecimentos, ao mesmo tempo em que os conceitos científicos ajudam na compreensão de temas sociais.

Intencionamos encerrar temporariamente esta discussão com outra problematização como a epígrafe que abriu o diálogo deste texto. Estaria no mundo da vida de Habermas (2012) uma das matrizes possíveis que desencadeou estudos e proposições acerca do princípio da contextualização dos conhecimentos científicos escolares?

Nesse caso, as estruturas simbólicas do mundo da vida aportariam os fundamentos que necessitamos para qualificar o mundo da escola sem relativismos. Tais estruturas compreendem um mundo ainda não tematizado por sujeitos que compartilham de uma mesma experiência de vida e de contexto, as quais dão as razões para as confluências dos três mundos a que se refere Habermas (2012): o objetivo, o subjetivo e o social. As tradições culturais, os ordenamentos sociais e as estruturas de personalidade medeiam o mundo da vida a despeito do quê, do quando e do como aprender como necessidade à significação necessária à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Foi buscando por aproximações entre as ideias de Freire, Vigotski e Santos que encontramos Habermas (2012) e o mundo da vida muito próximo à contextualização. A história de evolução da educação é marcada por um movimento complexo e ininterrupto de teorias e práticas. Sendo assim, torna-se importante que a pesquisa ressalte as continuidades e descontinuidades que atravessam o âmbito curricular e suas possíveis inovações para não incorrerem em posicionamentos ideologicamente marcados pela influência de um discurso cultural comum e empobrecido de historicidade.

---

**Lais Basso Costa-Beber** (laisbeber@yahoo.com.br), licenciada em Química, mestre e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) com sanduíche na Universidade Autónoma de Madrid na Espanha (UAM), é professora da educação básica em Ijuí (RS), UNIJUÍ e professora e doutoranda em Educação nas Ciências. Ijuí, RS – BR. **Jaqueline Ritter** (jaqueline.ritter@furg.br), licenciada em Química pela UNIJUÍ, especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), mestre e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ com sanduíche na Universidade Autónoma de Madrid na Espanha (UAM), é professora titular da Escola de Química e Alimentos (EQA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Ijuí, RS – BR. **Otávio Aloisio Maldaner** (maldaner@unijui.edu.br), doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); mestre em Química pela UNICAMP; graduado em Ciências Naturais pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e em Ciências Plenas Habilitação Química pela UNIJUÍ, é professor titular e pesquisador do Departamento de Ciências da Vida e no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ, membro do Grupo Interdepartamental de Pesquisa em Educação em Ciências – Gipec-Unijui. Ijuí, RS – BR.

## Referências

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência & Ensino*, v. 1, número especial, novembro de 2007. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/viewFile/147/109> Acesso em: 11 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Interações entre ciência - tecnologia - sociedade no contexto da formação de professores de ciências*. 2002. Tese (Doutorado em educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOUFLEUER, J.P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

\_\_\_\_\_. A profissão professor: crise de profissão ou profissão em crise? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 39, p. 391-408, mai./ago. 2013.

BOUFLEUER, J.P.; FENSTERSEIFER, P.E. A reconfiguração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 2, p. 259-267, jul./dez. 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; Semtec, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais*. v. 2. Brasília: MEC, 2006.

FENSTERSEIFER, P.E. *A educação física na crise da modernidade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA-BEBER, L.B. *Reorganizações curriculares na conquista da educação escolar de melhor qualidade: expectativas acerca do efeito indutor do Novo ENEM*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, G. Trabalho, não trabalho, desemprego: problemas na formação do sujeito. *Perspectiva*, n. 18, 1994, p. 95-106.

GEHLEN, S.; MALDANER, O.A.; DELIZOICOV, D. Freire e Vygotsky: um diálogo com pesquisas e sua contribuição em ciências. *Pro-Posições*, v. 21, n. 1 (61), jan./abr. 2010, p.129-148.

HABERMAS, J. *A teoria do agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. Originalmente

KUENZER, A. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. São Paulo: EPU, 1986.

LUTFI, M. *Cotidiano e educação em química: os aditivos em alimentos como proposta para o ensino de química no 2º grau*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988. 224 p. (Coleção ensino de 2º grau; 4).

\_\_\_\_\_. *Os ferrados e os cromados: produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 320 p. (Coleção Educação em química).

MALDANER, O.A. Situação de estudo no ensino médio: nova compreensão de educação básica. In: NARDI, R. (Org.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil*. São Paulo: Escrituras, 2007.

MALDANER, O.A.; ZANON, L.B. Situação de estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). *Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 43-64.

MALDANER, O.A.; ZANON, L.B.; AUTH, M.A. Pesquisa sobre educação nas ciências e formação de professores. In: SANTOS, F.M.T; GRECA, I.M. (Orgs.). *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARQUES, M.O. Os paradigmas da educação. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, set./dez. 1992. v. 73, n. 175, p. 547-565.

\_\_\_\_\_. *Educação nas ciências: interlocução e complementaridade*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

RITTER-PEREIRA, J. *Os programas de ensino de química na educação básica na compreensão e prática de professores*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

SANTOS, B. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de redes de significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIN, K.S.; SILVA, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. (Orgs). *Redes de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Carmo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 15 set. 2014.

**Abstract:** The “World of Life” and the “World of School”: approximations with the principle of contextualization in the curriculum organization of Basic Education. We present a reflection on the possibilities of Basic Education with a view to educational activities that make sense for the “world of life” of the subjects. Dialogued with the ideas of Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Lev Vygotsky and other contemporaries who recontextualize principles of curriculum organization whose directions converge to the “world of school” hasn’t end in itself. Problematization in Freire, the knowledge ecology in Santos and cultural meaning in Vygotsky were identified how key concepts that point to possible convergences between different authors studied. We can say that these concepts, understood as curricular principles although presenting specificities, are marked by an “interpenetration of meanings” characterizing school formation that prioritizes think and act better in the world of life. These aspects relate to the principle of contextualization, pursued in thematic approaches.

**Keywords:** knowledge ecology; problematization; cultural meaning.