

## A CONTEXTUALIZAÇÃO ENQUANTO ELEMENTO MEDIADOR NA APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO A PARTIR DO COTIDIANO

Tatiana Peruchi de Pellegrin<sup>1</sup> - COLÉGIO MARISTA CRICIÚMA  
Ingrid Roussenq Fortunato Martins<sup>2</sup> - COLÉGIO MARISTA CRICIÚMA  
Michele Mezari Oliveira<sup>3</sup> - COLÉGIO MARISTA CRICIÚMA  
Cláudia Milanez Sachet<sup>4</sup> - COLÉGIO MARISTA CRICIÚMA  
Mirian Giseli Rosso<sup>5</sup> - COLÉGIO MARISTA CRICIÚMA

Eixo Temático: Ensino Médio

### Resumo

A contextualização tem sido um tema bastante difundido no ambiente escolar por meio dos documentos oficiais de Educação. Este estudo pretende refletir a respeito da contextualização no trabalho educativo ao ser um elemento mediador no processo de apropriação do conhecimento científico a partir do cotidiano. Buscamos, nos documentos oficiais de Educação, manifestações sobre o tema, bem como a visão de alguns autores que, embora não escrevam especificamente sobre a contextualização, colaboram por meio de discussões sobre a Educação na perspectiva crítica. Consideramos importante introduzir o estudo apresentando a necessidade da Educação no processo de formação humana e a utilização da mediação no processo educativo na perspectiva do desenvolvimento sociocultural. Finalizamos indicando que a contextualização, enquanto elemento mediacional, busca problematizar o conhecimento científico a ser ensinado e o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, como forma de garantir a objetivação do gênero humano.

**Palavras-chave:** Contextualização. Cotidiano. Conhecimento científico. Mediação.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; professora no Ensino Médio do Colégio Marista de Criciúma. E-mail: tatiana.pelegrin@colegiosmaristas.com.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; diretora educacional do Colégio Marista de Criciúma. E-mail: ifortunato@colegiosmaristas.com.br.

<sup>3</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; professora de Ensino Médio no Colégio Marista de Criciúma. E-mail: meoliveira@colegiosmaristas.com.br.

<sup>4</sup> Mestranda em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; professora das séries iniciais do Colégio Marista de Criciúma. E-mail: claudia.sachet@colegiosmaristas.com.br.

<sup>5</sup> Especialista em Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC; professora das séries iniciais do Colégio Marista de Criciúma. E-mail: mrosso@colegiosmaristas.com.br.

## Introdução

Os documentos oficiais de Educação – as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>6</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, PCNEM)<sup>7</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)<sup>8</sup> – mostram que o Estado, por meio da Educação, deve contribuir na formação de um cidadão crítico, o qual está inserido numa sociedade em que cada vez mais o conhecimento científico e tecnológico tem sido valorizado. Dessa forma, esse documentos defendem a ideia de educação por meio da participação ativa do aluno, ou seja, entendem que, durante o processo educativo, é de suma importância a articulação entre o conhecimento científico e o cotidiano do aluno, por meio da experiência que o mesmo traz para dentro da escola.

Tal afirmação nos mostra a necessidade de buscarmos formas de relacionar o conhecimento científico com o cotidiano e, assim, contribuir no processo educativo. No entanto, os documentos destacam que não podemos confundir contextualização com cotidiano, ou seja, contextualizar não é somente trazer exemplos do dia a dia para dentro da escola, pois, se fosse isso, estaríamos caminhando por vias do senso comum.

Duarte (2007, p. 35) observa que “é raro encontrar entre os educadores que se preocupam com a questão do cotidiano uma reflexão sobre o significado desse termo” e, por isso, é tão frequente observarmos que o cotidiano tem, para eles, o significado de dia a dia. Ao agir dessa maneira, o educador atua “inconscientemente” numa via transitada pelo realismo empírico, preocupando-se demasiadamente com o modo de ensinar e a aplicabilidade daquilo que vai ensinar, deixando de lado a preocupação daquilo que realmente deve ser ensinado e por que deve ser ensinado.

É a partir desse panorama que este estudo, por meio da abordagem qualitativa e utilizando procedimentos da análise de conteúdo, procura discutir a utilização da contextualização no processo de ensino como possibilidade de mediação para a apropriação do conhecimento científico por meio do cotidiano.

---

<sup>6</sup> LDB: define e regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da Educação Básica ao Ensino Superior).

<sup>7</sup> PCN, PCNEM: diretrizes separadas por disciplinas e elaboradas pelo governo federal, não obrigatórias por lei, que visam a subsidiar e orientar a elaboração ou a revisão curricular, a formação inicial e continuada dos professores, as discussões pedagógicas internas às escolas, a produção de livros e de outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de ensino.

<sup>8</sup> DCN: normas obrigatórias para a Educação Básica, com objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos, como forma de assegurar a formação básica, com base na LDB, definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

## O caminho trilhado pela pesquisa

A utilização da contextualização no ensino é frequente no meio escolar, embora, muitas vezes, possa ser utilizada sem uma reflexão sobre seu significado e sua contribuição no processo educativo. Tal constatação nos mostrou a necessidade de desenvolvermos algumas reflexões sobre o tema, tendo como base teórica a Pedagogia Histórico-Crítica<sup>9</sup> e a Psicologia Histórico-Cultural<sup>10</sup>. Para que este trabalho pudesse ser firmemente sustentado, preocupamo-nos com as diferentes formas de análise de dados disponíveis e com a escolha mais adequada para a pesquisa a ser realizada.

O contato com os textos dos documentos curriculares oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais – ocorreu sempre focado na nossa problemática de pesquisa: a contextualização pode contribuir enquanto um elemento mediador para a apropriação do conhecimento científico a partir do cotidiano? Para tanto, subsidiamo-nos no conceito de abordagem qualitativa da pesquisa educacional, optando pelo método dialético e adotando procedimentos pertinentes à análise do conteúdo, que nos propiciaram a identificação de elementos importantes ao direcionamento do estudo.

Para Bardin (2004, p. 42):

a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Além disso, esse conjunto de técnicas permite verificar hipóteses e questões relacionadas à identificação e à descoberta do que está implícito nos conteúdos manifestos (MINAYO, 2003).

Como afirmamos anteriormente, pretendemos, com esta pesquisa, primeiramente entender quais as manifestações da contextualização nos documentos oficiais de Educação e de que maneira podem contribuir como um elemento mediador na apropriação do conhecimento científico a partir do cotidiano. Para essa modalidade de pesquisa, optamos pela organização em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

---

<sup>9</sup> Fundada na concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tem suas bases psicológicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

<sup>10</sup> Surgiu no início do século XX, com objetivo de aplicar o materialismo histórico-dialético à Psicologia.

De acordo com Bardin (2004), nessa modalidade de pesquisa, na primeira etapa – a pré-análise – é organizado o material que será analisado, de modo a torná-lo operacional. A segunda etapa – a exploração do material – visa buscar, por meio da exploração do material, a definição de categorias, a identificação das unidades de registro e as das unidades de contexto nos documentos. É uma etapa importante, pois possibilita a descrição analítica, ou seja, a formação do corpus da pesquisa – qualquer material textual coletado –, que será orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos. A terceira etapa – o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – busca tratar os resultados por meio do destaque das informações que, posteriormente, serão analisadas e interpretadas. Para que essa etapa aconteça de modo adequado, é necessário, primeiramente, recortar dados brutos do texto, como forma de conseguir uma representação do conteúdo ou da expressão.

Bardin (2004) nos chama a atenção para o fato de que, por meio dessa modalidade de pesquisa, deve-se buscar o rigor da objetividade e da cientificidade, além da riqueza da subjetividade. A observação desses elementos nos permite ultrapassar o senso comum da subjetividade, indo ao encontro do rigor científico, imprescindível numa investigação científica. Triviños (1987, p. 162) reforça a afirmação ao defender que:

não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem [...] os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista.

Desse modo, a preocupação com as etapas da pesquisa e o detalhamento dos procedimentos utilizados visa garantir a validade da análise. Para tanto, apresentamos os fundamentos teóricos da pesquisa que, devido à sua importância, consideramos pertinente a divisão em três seções: o trabalho educativo no processo de formação humana, a mediação na apropriação do conhecimento científico e a relação contextualização e cotidiano na visão dos documentos oficiais de Educação.

### **O trabalho educativo no processo de formação humana**

A educação é um processo histórico-cultural pelo qual o indivíduo apropria-se de saberes e valores, de capacidade de apreensão da realidade e exigência constitutiva do ser humano. Duarte (2007) fundamenta a necessidade de uma educação escolar numa perspectiva crítica para o processo de desenvolvimento humano.

Ao iniciarmos uma discussão sobre educação nessa perspectiva, devemos caracterizar três questões fundamentais defendidas por ela: a primeira fundamenta a relação entre educação e transformação social, como forma de superar as atuais relações sociais articuladas ao modo de produção; a segunda procura mostrar a dialética de que, por meio da educação formal, o conhecimento histórico-social é repassado aos indivíduos, o que lhes permite a apreensão do real e, a partir disso, a possibilidade de superação do modelo atual de sociedade; por fim, ao considerarmos o homem como um ser histórico e social, que, ao se apropriar do conhecimento histórico e social já produzido, contribui para se constituir sujeito capaz de transformar a realidade, pois ele também faz a história.

Saviani (2009) entende que a transformação social não ocorre de imediato pela ação da escola, mas de modo mediatizado por ela, uma vez que é por meio da educação que ocorrem transformações em nível de consciência e, com elas, desencadeia o processo de transformação social. Nessa perspectiva, a educação deve ser entendida, então, como parte do processo que permite o desenvolvimento do indivíduo.

Leontiev (1959) afirma que o homem, ao nascer, insere-se num contexto que possibilita o surgimento de necessidades, entre elas a de se apropriar das condições que a sociedade lhe coloca, por meio da linguagem, dos valores, dos comportamentos, do próprio nome, dos instrumentos etc. São as relações sociais estabelecidas por meio das atividades desenvolvidas pelo indivíduo que lhe permite a apropriação e a objetivação da experiência sócio-histórica, formando-o um ser pertencente ao gênero humano. A formação humana se dá à medida que o homem se apropria da experiência sócio-histórica acumulada ao longo dos anos, o que, necessariamente, requer uma atividade educativa (LEONTIEV, 1959).

Portanto a função da escola é mediar, no plano individual, a apropriação da experiência sócio-histórica acumulada ao longo do tempo, uma vez que a educação é uma atividade social capaz de realizar a mediação entre a experiência social objetivada e sua reprodução na subjetividade.

[...] o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. [...] a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2012, p. 7).

Da mesma forma, a concepção vygotskyana defende que a escola desempenha um papel insubstituível, pois tem o papel de permitir ao homem a apropriação dos conhecimentos

elaborados historicamente e, a partir disso, promover o desenvolvimento de habilidades, capacidades, aptidões, atitudes, valores, mas, junto dele, a formação do ser humano. Portanto educar o homem é dar-lhe as condições para que se aproprie do mais alto grau de desenvolvimento que alcançou a humanidade, ao permitir um conhecimento crítico da realidade da qual fazem parte, de modo que sinta a necessidade de transformá-la e, como consequência, possa superar o modelo social vigente.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica exerce um papel fundamental na formação do indivíduo, visto que, por meio dela, eleva-se a consciência do indivíduo para um estágio no qual ele possa se relacionar de modo “consciente com a sua vida concreta, histórica e socialmente determinada, e as possibilidades de sua objetivação ao nível da universalidade do gênero humano” (DUARTE, 1993, p. 119).

Reforçamos o posicionamento de Duarte (1993) ao destacar a necessidade de um modelo de escola capaz de fazer com que os indivíduos, por meio da educação escolar, possam atuar na sociedade atual e enfrentar os desafios colocados por ela.

### **A mediação na apropriação do conhecimento científico**

Nos trabalhos de Vygotsky (1989), a mediação é um conceito utilizado que simboliza o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação e, assim, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Além disso, a mediação “é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais” (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

A linguagem, portanto, é considerada um elemento mediador e é classificada como um instrumento, pois sua ação visa modificar estruturalmente as funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos etc. Segundo Luria (1991), o surgimento do fenômeno da linguagem deve ser atribuído ao período de transição da história natural à história humana, a partir das relações sociais de trabalho. O trabalho e a linguagem são fatores fundamentais para a formação da consciência do homem. A linguagem contribui para as mudanças na atividade consciente do homem por meio de três fatores: 1) a duplicação do mundo perceptível por meio de palavras que discriminam objetos, mesmo na sua ausência; 2) a possibilidade de abstração e generalização das propriedades dos objetos; 3) a capacidade de transmitir uma informação formada na história social da humanidade, permitindo a assimilação dessa experiência (LURIA, 1991).

Dessa forma, a linguagem humana é fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento, pela contribuição aos processos de abstração e generalização. Segundo Oliveira (1992 *apud* LA TAILLE, 1992), ela é elemento indispensável ao entendimento das inter-relações e da interpretação dos dados do mundo real, contribuindo para a apropriação do conhecimento no seu mais alto nível, proporcionando o desenvolvimento das funções mentais superiores por meio do aprendizado.

De acordo com Vygotsky (1989, p. 101), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Assim, o aprendizado e o desenvolvimento são dependentes um do outro, pois o aprendizado permite a maturação das funções psicológicas superiores, o que resulta no desenvolvimento.

Na perspectiva histórico-crítica, a função da educação escolar é proporcionar o ensino por meio de um processo consciente, deliberado e sistemático, com o objetivo de proporcionar ao homem conhecimentos oriundos da experiência acumulada e generalizada pela sociedade (SAVIANI, 2003). É necessário que o trabalho educativo possa viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos aos alunos, uma vez que:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos [...] e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (DUARTE, 2008, p. 34).

Tal afirmação contribui para a nossa defesa da utilização da mediação no trabalho educativo na perspectiva de Vygotsky como um processo essencial para o desenvolvimento mental, uma vez que possibilita o desenvolvimento do educando para um patamar superior no processo de desenvolvimento.

A mediação operada pela atividade educativa se dá sobre a consciência, sobre a conduta e sobre a prática social dos indivíduos, sendo que a educação atua sobre a consciência por meio do ensino de conteúdos elaborados socialmente. Ao fazermos tal afirmação, estamos defendendo o caráter ativo da mediação, pois ela provoca transformações no plano objetivo e subjetivo, na esfera da individualidade e da generalidade, no sujeito e na própria sociedade (MACARIO, 2009).

A utilização da mediação deve garantir o desenvolvimento do indivíduo ao imprimir “ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais” (REGO, 1995, p. 10). Já a

apropriação do conhecimento científico deve ser garantida quando defendemos que aprender um conceito é muito mais do que explicar o conceito em si, mas entendê-lo por meio de interações que ele mantém com outros conceitos, inseridos, por sua vez, dentro de outros contextos, teorias ou momentos históricos (MEIER, 2007). Tal afirmação pressupõe que a mediação é uma atividade consciente, operada pela atividade educativa e que provoca transformações no plano objetivo e subjetivo, na individualidade e na generalidade, no sujeito e na própria sociedade.

### **A relação contextualização e cotidiano na visão dos documentos oficiais de Educação**

A década de 1990 foi marcada por importantes discussões sobre a participação ativa do aluno na apropriação do conhecimento científico, como forma de mediação entre o cotidiano e o conhecimento científico: num primeiro momento, pela aprovação e pelo sancionamento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que tem como objetivo regulamentar o sistema educacional brasileiro, tomando como base a Constituição Federal, com seu preceito de que a educação é um direito universal; e, posteriormente, pela publicação e pela divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, os quais orientam, principalmente, a composição para currículos escolares e reforçam a necessidade de a escola ajudar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Essa nova maneira de entender o ensino mostra a preocupação em promover a reflexão sobre os conteúdos curriculares das disciplinas e a possibilidade de transformá-los em mediadores no processo de formação de um cidadão crítico desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Os documentos demonstram o compromisso e a preocupação do Estado com o pleno desenvolvimento da pessoa integrante da sociedade, para que possa, sobretudo, tornar-se cidadão crítico e participante em um espaço democrático.

Portanto foi com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais que vimos a difusão da expressão contextualização do ensino e, com ela, as concepções a respeito da mesma. Para Lopes (2002, p. 390), “o conceito de contextualização foi desenvolvido pelo MEC por apropriação de múltiplos discursos curriculares, nacionais e internacionais, oriundos de contextos acadêmicos, oficiais e das agências multilaterais.” Ainda segundo Lopes (2002), a contextualização e a



interdisciplinaridade são princípios curriculares centrais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, assim, compreendidos para que possam realmente contribuir com o ensino.

Kato (2011) reforça que, apesar de estar presente nos documentos curriculares oficiais mais recentes, a contextualização do ensino não é recente e também não surgiu com esses documentos. Neles, aparece como uma alternativa de mudança na forma de expor os conteúdos escolares aos alunos, uma vez que é necessário superar o ensino tradicional. O entendimento é, pois, que a superação do ensino tradicional passa pela consideração daquilo que o aluno já sabe, como forma de promover o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico do mesmo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais entendem que o ser humano é produto de um processo histórico conduzido por ele mesmo e, dessa forma, concebe o conhecimento como uma construção humana coletiva; por isso, torna-se objeto de ensino da escola às novas gerações (BRASIL, 1997). A contextualização do saber escolar, portanto, articula-se com a preocupação em problematizar o conteúdo a ensinar, inter-relacionado aos conhecimentos prévios dos alunos, como forma de proporcionar-lhes a aquisição de um novo conhecimento. No entanto, não é pela contextualização daquilo que o aluno já sabe que se produz um novo conhecimento, mas a reflexão crítica do cotidiano que leva à busca de um novo conhecimento.

Como um elemento do processo pedagógico, a contextualização proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais advoga por uma relação ativa do aluno, com o objeto do estudo como condição para a mobilização de suas competências (BRASIL, 1997). Acresce-se a crença de que o conhecimento possibilita a formação de uma consciência crítica e, com ela, o posicionamento do indivíduo na sociedade da qual faz parte como agente de transformação.

Sendo assim, nesses documentos, o sentido da palavra contextualização está no fato de os conteúdos a serem ministrados terem como foco a vida do aluno, ou seja, aquilo que vai aprender, a sua “formação”, só terá significado se atrelada com o seu cotidiano. Nas Orientações Curriculares Nacionais (OCN),<sup>11</sup> a contextualização é entendida como um princípio de sustentação para o ensino articulado com a realidade, com o pressuposto de que o aluno possui sua história, sua cultura, suas relações familiares e sociais.

---

<sup>11</sup> OCN: material que complementa as DCN e tem como objetivo contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

[...] não se pretende com a contextualização partir do que o aluno já sabe e chegar ao conhecimento científico, pois esse não é apenas polimento do senso comum. O que se pretende é partir da reflexão crítica ao senso comum e proporcionar alternativas para que o aluno sinta a necessidade de buscar e compreender esse novo conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 50-51).

É comum no meio escolar a discussão da importância de se incorporar as situações vividas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Como afirmamos anteriormente, os documentos oficiais entendem que é necessário evitar um ensino com base apenas na transmissão de informações que não tenham relação com a vida do estudante, ou seja, uma prática pedagógica que valoriza apenas a memorização mecânica de conceitos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que, ao se recomendar a contextualização no ensino, pretende-se:

[...] facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. (BRASIL, 2000, p. 82).

Ao utilizarmos tal afirmação, entendemos que as referidas diretrizes conclamam a necessidade de proporcionar ao aluno a formação de capacidades intelectuais superiores por meio da mediação entre a experiência cotidiana e o plano das abstrações, como entendem que sejam os conhecimentos transmitidos pela escola. Nesse processo, possibilitamos ao homem uma formação consciente em relação à sua vida cotidiana. Por sinal, parece ser o que defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao afirmarem que:

[...] é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. (BRASIL, 1996, p. 81).

Para que tal situação não ocorra, é necessário utilizá-la como um recurso pedagógico capaz de possibilitar a formação de capacidades intelectuais superiores por meio da apropriação dos conhecimentos. Ao fazer tal afirmação, estamos assumindo a posição de que, por meio da contextualização, podemos sair do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações, promovendo o desenvolvimento da capacidade de questionar os

problemas sociais, políticos culturais etc., como advogam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

Desse modo, a contextualização deve ser entendida como uma possibilidade de o indivíduo compreender a realidade em que vive e, ao compreendê-la, poder refletir sobre as condições objetivas de superação das condições de existência.

A frequente utilização do termo cotidiano na educação justifica a utilização da contextualização do conhecimento, utilizando-se situações concebidas como sendo concretas e próximas da realidade dos alunos. O grande problema que se apresenta é lançar mão da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em detrimento dos saberes do senso comum.

Portanto a apropriação do conhecimento não está apenas relacionada ao domínio da linguagem científica ou à compreensão dos fenômenos naturais, mas muito mais do que isso: é necessário saber utilizar o domínio da linguagem e a compreensão dos fenômenos como forma de entender suas relações com processos histórico-sociais e, assim, poder intervir na realidade, respeitando os valores humanos, a diversidade sociocultural e a consciência ambiental. Nesse contexto, tal afirmação pressupõe que o conhecimento é uma relação social marcadamente elaborada com teor científico, da qual o homem se apropria e, ao mesmo tempo, interioriza. A contextualização, nesse sentido, é um recurso que deve ser utilizado como forma de possibilitar a apreensão dos conceitos científicos construídos ao longo da história e que permite a compreensão de fatos naturais, sociais, políticos e econômicos que fazem parte do cotidiano do aluno.

A contextualização enquanto possibilidade de mediação entre o cotidiano e a apropriação do saber histórico permite entender que “o cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia a dia” (BRASIL, 2000, p. 81).

As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que, ao assumirmos uma aprendizagem contextualizada, estamos, dentre outros: (1) proporcionando o desenvolvimento do pensamento de ordem superior em lugar da simples “aquisição de fatos da vida real”; (2) dando maior atenção à aplicação do que à memorização; (3) permitindo o questionamento sobre os problemas ambientais, os conteúdos de mídia, a interação entre as pessoas e um conjunto de equipamento e materiais (BRASIL, 2000).

A educação escolar é uma fase imprescindível na formação do indivíduo e deve, concomitantemente, ter como objetivo a apropriação de conceitos científicos junto ao desenvolvimento de conhecimentos práticos que possam responder à necessidade de atuação na vida contemporânea. Nosso pressuposto é que o conhecimento científico deve ser compreendido como o resultado do trabalho do homem ao longo o tempo, que permite compreender a natureza tanto em nível de estrutura, fenômenos e diversidade quanto em sua relação com questões sociais, políticas e econômicas. As Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que, ao se recomendar a contextualização no ensino, pretendem:

[...] facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. (BRASIL, 2000, p. 82).

Ao utilizarmos tal afirmação, entendemos que as referidas diretrizes conclamam a necessidade de proporcionar ao aluno a formação de capacidades intelectuais superiores por meio da mediação entre a experiência cotidiana e o plano das abstrações, como entendem que sejam os conhecimentos transmitidos pela escola.

### **Considerações Finais**

A necessidade de entendermos a objetivação da contextualização no ensino em conformidade com os documentos nacionais de Educação nos possibilitou a delimitação do objeto desta pesquisa. Para tal, recorreremos à metodologia de pesquisa dialética e aos procedimentos da análise de conteúdo. Num primeiro momento, foi importante definirmos a base teórica para entendermos o trabalho educativo no processo de formação humana, a mediação na apropriação do conhecimento científico e a relação contextualização e cotidiano na visão dos documentos oficiais de Educação. Para tanto, por razões de aproximação de nossa concepção de mundo, adotamos uma base teórica na perspectiva de uma educação crítica que, no Brasil, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica.

Paralelamente, a leitura dos documentos oficiais nos mostrou as manifestações de contextualização neles presentes. A base teórica e a identificação das manifestações de contextualização observadas nos documentos nos permitiram compreender a necessidade de uma educação formal que assegure a apropriação de conceitos em seu mais alto grau de desenvolvimento. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a formação do

indivíduo não é determinada por sua herança genética, mas pela apropriação histórico-social, capaz de torná-lo pertencente ao gênero humano. Nesse sentido, recorreremos a Duarte (1993), ao afirmar que o gênero humano é a expressão do resultado da história social humana.

Destacamos, também, o pressuposto vygotskyano de que, desde o nascimento, o desenvolvimento e a aprendizagem se inter-relacionam. Inicialmente, a aprendizagem acontece no cotidiano, por pertencermos a um grupo social, no qual interagimos com os outros e com aquilo que faz parte do nosso entorno; em outros momentos, surge a necessidade de superação do conhecimento internalizado a partir de nossas atividades cotidianas. Isso ocorre pela mediação da educação escolar, espaço em que os conhecimentos científicos são apropriados. Nessa perspectiva teórica, tal mediação é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, uma vez que a apropriação de um conceito científico não pode se caracterizar como ato de treinamento puramente mecânico. Assim, salientamos que a escola possibilita o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido e acumulado pela humanidade, possibilitando o pleno desenvolvimento humano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta que o Ensino Médio deve ser a etapa final da Educação Básica, com o objetivo de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores (BRASIL, 1996). Além disso, indica a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania, a fim de promover o desenvolvimento do aluno como pessoa humana e proporcionar a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Para tal exigência, o mesmo documento aponta a necessidade de adoção do princípio da contextualização do ensino como forma de possibilitar a apreensão do conhecimento científico por meio do cotidiano. Com base na leitura do documento, compreendemos a contextualização enquanto um elemento mediacional para o trabalho educativo, contribuindo na formação do aluno enquanto sujeito partícipe da sociedade.

Recorreremos, em seguida, à leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Esses documentos orientadores da organização do ensino entendem que a contextualização deve ser uma forma de proporcionar uma aprendizagem significativa, entendida como meio de aproximação entre os conteúdos a serem apropriados e a experiência cotidiana do aluno levada para dentro da sala de aula. Além disso, destacam que o ponto inicial para aquilo que se pretende ensinar deve ser algo familiar aos alunos, pertencentes à vizinhança física e social dos mesmos. Isso mostra a intenção dos Parâmetros

Curriculares Nacionais em proporcionar uma contextualização sociocultural capaz de fazer com que os alunos compreendam o mundo e atuem nele. Para tal objetivo, há a necessidade de superação do ensino tradicional, cuja preocupação é apenas com a memorização. Outra explicitação de sua importância é a consideração da contextualização como elemento pedagógico para tornar a aprendizagem significativa, bem como um meio de facilitar a aprendizagem. Tal afirmação pressupõe que a contextualização não deve ser utilizada somente como uma descrição de uma situação cotidiana numa linguagem científica, deixando de explorar a dimensão social na qual o fenômeno ocorre. Se assim fosse, o ensino continuaria conceitual, dogmático e sem sentido para o aluno.

Entendemos que, muito mais do que um recurso capaz de possibilitar ao aluno a apreensão do conhecimento historicamente produzido em si, a contextualização deve possibilitar que ele percorra as etapas essenciais da produção conhecimento, pois, mais do que reproduzir o conhecimento, é necessário conhecer a lógica deste (DUARTE, 1993).

A reflexão realizada aqui mostra que a concepção de contextualização nos documentos oficiais assume o caráter de que é necessário dar um sentido ao ensino por meio do contexto, como forma de permitir que o aluno compreenda determinada situação e construa o conhecimento. Porém observa-se que a redução do contexto ao cotidiano – próximo do aluno – serve apenas para ilustrar uma situação e não contribui para que ele compreenda o mundo e suas múltiplas relações historicamente estabelecidas. A contextualização, enquanto movimento de busca por situações cotidianas, pode levar à não apropriação do conhecimento científico, ficando na esfera do senso comum.

Por extensão, em nosso entendimento, com fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica, abandona-se a ideia de que a educação escolar é imprescindível para a elevação do pensamento dos estudantes de um nível sincrético – baseado em percepções difusas – para um nível de pensamento de síntese – com elementos organizados a partir da análise de uma realidade, tendo como suporte uma teoria orientadora (VIGOTSKI, 2000).

Nosso pressuposto é que a contextualização somente contribuirá no processo de educação escolar se, por meio dela, problematizarmos um contexto no que diz respeito às suas bases históricas, o que leva ao estudo das múltiplas relações que nele se estabelecem. Em outras palavras, a partir da apropriação do conhecimento científico, conseguimos entender o cotidiano e a possibilidade de superação do mesmo.

Com isso, nossa defesa é que a contextualização só tem sentido para o desenvolvimento intelectual quando o estudante entende que o conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Isso requer que a organização de ensino crie possibilidades pedagógicas para retirar o aluno da condição de espectador passivo para colocá-lo em situação de partícipe do processo de aprendizagem, de modo que articule suas experiências de vida pessoal, social e cultural.

Compartilhamos da posição vygotskyana ao afirmar que a escola é encarregada de transmitir o saber historicamente construído. Para tanto, torna-se necessário a utilização de elementos mediacionais, como a contextualização como forma de promover a apropriação do conhecimento científico pelo cotidiano e, assim, contribuir para o desenvolvimento humano.

Em síntese, nossas reflexões sobre a contextualização enquanto um elemento mediador no processo de ensino são um prenúncio de possibilidades para uma práxis em seu autêntico sentido, ao garantir a objetivação do gênero humano.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

KATO, D. S.; KAWASAKI, C. S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. **Ciência e Educação**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 35-50, 2011.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Moraes Ltda, 1959.

LOPES, A. R. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.