

Contextualização e cotidiano: discursos curriculares na comunidade disciplinar de ensino de Química e nas políticas de currículo

Rozana Gomes de Abreu^{1,2} (PQ)* rgrozana@gmail.com

¹ Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rua J. J. Seabra, s/ nº - Lagoa - RJ

² Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rua São Francisco Xavier, 524 - 12º andar – Sala 12037F - Maracanã – Rio de Janeiro

Palavras-Chave: Contextualização, cotidiano, política

RESUMO: Este trabalho analisa como os conceitos de contextualização e de cotidiano são ressignificados pela comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas de currículo na última reforma do ensino médio brasileiro. A partir de contribuições dos estudos sobre políticas, de Stephen Ball e de Ernesto Laclau, analiso os textos e os discursos curriculares, oficiais ou não, considerando-os representações de discursos hegemônicos na comunidade disciplinar de ensino de Química e na sociedade. Defendo que, os discursos da contextualização e do cotidiano apresentam diferentes sentidos para a comunidade, fazendo com que se hibridizem com outros discursos sociais. Nessas articulações, alguns sentidos vão sendo minimizados para que outros prevaleçam no processo de significação das políticas. Ressalto como o discurso da contextualização tem conseguido articular e agregar diferentes discursos e indivíduos, potencializando a ampliação dos discursos da comunidade no processo de significação das políticas curriculares.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade a análise dos sentidos produzidos pelos conceitos contextualização e cotidiano na produção de políticas de currículo para o ensino médio no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNem), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNem), as Orientações Curriculares Nacionais (OCNem), além dos sistemas de avaliação, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), configuram algumas das políticas estabelecidas para esse nível de ensino. No entanto, não se pode desconsiderar que as políticas curriculares também são concretizadas por diversos outros discursos que influenciam e ressignificam esses textos oficiais, caso dos discursos das comunidades disciplinares de ensino e das agências multilaterais. Neste trabalho, focalizo os discursos curriculares sobre a contextualização e o cotidiano na comunidade disciplinar de ensino de Química e nos textos oficiais que configuram a reforma do ensino médio.

Com base em Ball (1998), defendo que as comunidades disciplinares de ensino são constituidoras e formadoras de políticas de currículo para o ensino médio. Tal defesa parte do pressuposto de que as políticas não obedecem sempre a certa hierarquia entre os discursos e seus contextos, como do internacional para o nacional, por exemplo. Em outras palavras, as comunidades disciplinares de ensino não são apenas implementadoras de definições oficiais, uma vez que seus integrantes participam do ciclo contínuo de produção de políticas, seja pela elaboração de documentos oficiais, seja pela produção de sentidos nos diversos contextos em que

transitam. Por este motivo, o estudo das concepções dessas comunidades mostra-se relevante para a compreensão dos sentidos produzidos pelas políticas.

Início o trabalho apresentando as discussões teóricas de Stephen Ball e de Ernesto Laclau, as quais embasam a minha análise sobre as políticas curriculares. A seguir, apresento os discursos sobre a contextualização e o cotidiano presentes nos discursos curriculares da comunidade disciplinar de ensino de Química e nos documentos oficiais, entendendo como esses discursos tornam-se híbridos e associados a múltiplos significados. Por fim, concluo que os discursos sobre a contextualização e o cotidiano articulam-se na defesa pela melhoria do ensino de Química, ampliando as ações da comunidade nos processos de significação das políticas curriculares para o ensino médio.

POLÍTICAS CURRICULARES

Um dos pesquisadores que tem contribuído para as discussões no campo do currículo é Stephen Ball. Em seus estudos (Ball, 1998, 2001), o pesquisador defende que as políticas curriculares são constituídas por práticas e propostas interconectadas, podendo reproduzir, definir e formar outras práticas e propostas. Nesse entendimento, as políticas de currículo devem ser pensadas como processos de negociação complexos e dinâmicos, na medida em que os discursos circulantes interagem com os sujeitos e os contextos existentes, causando mútuas influências e interdependências delicadas (Abreu e Lopes, 2006).

Ball & Bowe (1998) argumentam que os textos e os discursos formam parte de um ciclo político composto por arenas e lugares significativamente diferentes, dentro dos quais se encontra em jogo uma variedade de interesses. Por isso, os pesquisadores defendem a necessidade de se considerar o processo político educacional como um ciclo contínuo de políticas: três contextos diferentes que se apresentam como espaços de negociação e formação de políticas. O contexto da influência, no qual as definições e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto da produção, que se caracteriza pela elaboração dos textos políticos cujas definições foram selecionadas anteriormente; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são reinterpretadas e recriadas.

As articulações e as negociações estabelecidas entre os diferentes contextos e sujeitos durante o processo de elaboração das políticas, fazem com que as mesmas sejam resultantes dos processos de recontextualização associados ao caráter híbrido da cultura. Os textos e os discursos curriculares são recontextualizados e hibridizados, na medida em que são deslocados das questões e relações de origem e recolocados em novos contextos e relações. O deslocamento e as novas relações estabelecidas produzem novos significados para esses textos e discursos. Canclini (1998) salienta que, nesse processo híbrido, as relações de poder constituem redes entrelaçadas caracterizadas por questões interligadas e múltiplas. Partindo dessa perspectiva, Ball defende que as políticas de currículo precisam ser interpretadas como redes de poder, de discursos e de tecnologias que se desenvolvem no campo da educação. Em virtude das reinterpretações produzidas nos diferentes contextos em que circulam, as redes

passam por constantes transformações constituindo um processo contínuo de interpretação e de legitimação dos sentidos das políticas. Nessas reinterpretações, o entrelaçamento das relações de poder promove a formação de ambigüidades as quais podem possibilitar diferentes sentidos e direções para a configuração das políticas curriculares (Abreu e Lopes, 2008). Nesse sentido, argumento que as políticas de currículo se constituem pela sua heterogeneidade e pela sua ambigüidade, seja na apropriação dos discursos dos diferentes contextos sociais, seja pela reinterpretação diversa que cada contexto social faz na sua leitura, ou ainda pelas articulações estabelecidas na formação dessas redes.

No entanto, nem sempre conseguimos identificar ou perceber as articulações que ocorrem nos e entre os contextos do ciclo de políticas, levando a uma análise que geralmente minimiza os conflitos e as disputas existentes. Laclau (2005) ajuda a complementar essa análise quando afirma que as articulações existentes entre indivíduos ou grupos sociais não são fixas e permanentes, pois as questões de poder e de luta que constroem as relações sociais também não são definitivas. Laclau defende ainda que os significados, os sentidos e os acordos produzidos em torno de uma questão específica são levados a gerar ligações e significados mais amplos no contexto social a fim de que se tornem reconhecidos e legitimados:

A particularidade que busca universalizar seus conteúdos, condição necessária da hegemonia, precisa representar alguma coisa a mais do que sua pura particularidade. Este algo a mais do que sua mera particularidade só pode ser percebido no momento em que esta consegue representar os conteúdos particulares de outras identidades. Esta representação requer a ampliação de seus sentidos particulares de modo que estes consigam abarcar outros sentidos que não estavam contemplados originalmente por sua identidade. (Mendonça, 2007: 252)

Dessa forma, o discurso de um particular ao se tornar universal/hegemônico, assume a condição híbrida no processo de representar tanto as suas demandas como as demandas dos outros particulares. Laclau argumenta que a hegemonia de um discurso particular vai depender da articulação e da fixação de significados no sistema discursivo. Essa fixação ocorre em torno de um discurso privilegiado, um discurso centralizador e aglutinador. Assim, em um processo articulatório, quanto maior for a fixação de significados pelo discurso representante, o discurso privilegiado, maior a força, a visibilidade e a legitimidade nos diferentes contextos sociais (Mendonça, 2007).

Pensar as políticas de currículo nesta perspectiva significa pensar nas articulações contingentes e provisórias que se formam em torno dos conflitos, das lutas e dos interesses dos indivíduos e dos grupos sociais que participam do ciclo contínuo de produção das políticas de currículo. Pensar como discursos curriculares distintos conseguem se articular em torno da defesa de um ensino que valorize a contextualização, por exemplo.

Partindo desses pressupostos, analiso os textos e os discursos curriculares, oficiais ou não, como representações de discursos considerados hegemônicos na comunidade disciplinar de ensino de Química e na sociedade, os quais contribuem para a produção de sentidos no processo contínuo das políticas de currículo.

CONTEXTUALIZAÇÃO E COTIDIANO

Os discursos sobre a contextualização e o cotidiano são muito marcantes na comunidade disciplinar uma vez que a aproximação e a interação do conhecimento químico com o cotidiano ou a vivência social dos indivíduos são consideradas imprescindíveis para um ensino de Química diferente daquele realizado atualmente nas escolas. No entanto, no início da constituição da comunidade, o termo contextualização praticamente não era utilizado, enquanto que o termo cotidiano já aparecia nos discursos curriculares da comunidade. A inserção do cotidiano no ensino de Química surge no contexto de organização dos educadores químicos vinculados a grupos de pesquisa que cada vez mais se consolidavam no cenário brasileiro (Mortimer e Santos, 2008).

De acordo com Lutfi (1988), o cotidiano não é restrito às ações isoladas do dia-a-dia, nem sua relação com o ensino de Química se resume a exemplificar os conhecimentos químicos. O pesquisador defendia que o cotidiano deveria ser interpretado como uma questão contraditória, constituída pelas relações predominantes na sociedade capitalista. Sua proposta de ensino para o curso de Química Orgânica, trabalhando os aditivos e conservantes em alimentos, permitia desenvolver o conteúdo químico e ainda discutir a função da Química na sociedade em que vivemos. Segundo o autor, *seu objetivo era propor um curso de Química Orgânica em que os alunos traziam as informações e recebiam subsídios para compreenderem a sociedade a que pertenciam* (1988: 21).

O sentido de cotidiano trabalhado pelo pesquisador é relativo à função social da Química na sociedade com a finalidade de incentivar a ação política do indivíduo. O ensino de Química deveria permitir a mudança política por intermédio da compreensão dos conhecimentos químicos e das relações sociais predominantes. Tal sentido vai sendo minimizado à medida que esse significante se articula a outros significantes que a comunidade defende ao longo de sua trajetória.

Ressaltando a importância de interpretar a Química como uma linguagem capaz de permitir a compreensão crítica do mundo, Chassot (1995) defende a necessidade de se relacionar no ensino os diferentes tipos de saberes, como o científico, o cotidiano e o popular, sem estabelecer hierarquias sociais entre os saberes e as pessoas. O resgate dos saberes populares constitui o grande diferencial de sua proposta, pois valoriza os produtores desses saberes e estimula o diálogo entre diferentes saberes, como forma de trabalhar a função social do ensino. Como consequência, ocorre a preservação de conhecimentos que seriam extintos e a aproximação do ensino com situações mais próximas dos alunos, fazendo com que o ensino de Química dialogue com o passado e o presente na construção do conhecimento e do mundo (Chassot, 2000). Tal perspectiva apresenta repercussões maiores para o ensino de Ciências do que para o ensino médio e o ensino superior, como apontado pelo próprio pesquisador em seus trabalhos.

Projetos como o *Proquim* e o *Interações e Transformações* foram desenvolvidos baseados na importância do cotidiano para o ensino de Química. O *Proquim* (Projeto de Ensino de Química para o 2º grau), coordenado por Roseli Schnetzler, tinha como finalidade a compreensão de que a Química se insere em vários aspectos da vida do indivíduo. Para o Projeto *Interações e Transformações*, coordenado por Luís Roberto Pitombo e Maria Eunice Marcondes, o ensino de Química deve estar associado à experiência do aluno no seu dia-a-dia tornando a aprendizagem um processo ativo. Apoiados em teorias da psicologia do ensino e aprendizagem, ambos os projetos valorizam o cotidiano como uma forma de motivar o aluno e valorizar os seus saberes prévios. A promoção da cidadania e da conscientização social é considerada como decorrente da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Esses projetos merecem destaque porque seus coordenadores acabaram se constituindo lideranças para a comunidade disciplinar, levando suas concepções e significações a inúmeros contextos, bem como se tornaram formadores de novas gerações de educadores químicos preocupados com o ensino de Química, fomentando assim as discussões existentes. Não se pode esquecer que esses pesquisadores influenciaram também o mercado editorial de livros didáticos, a criação de novos projetos de pesquisa e novas propostas curriculares, e a formulação de políticas curriculares em seus diferentes níveis. Atuaram, assim, nos diferentes contextos do ciclo de políticas.

É importante destacar que os sentidos do conceito cotidiano que circulavam na comunidade foram ressignificados durante os processos de articulação. Dessa forma, sentidos que se baseavam em um viés mais político e crítico, apoiados nas teorias marxistas – casos das propostas de Mansur e Chassot -, e sentidos que se baseavam em teorias construtivistas de enfoques mais cognitivos – casos das propostas do *Proquim* e do *Interações e Transformações* – tornaram-se equivalentes na luta contra o ensino de Química tradicional. A necessidade de inovação que a comunidade defendia pela introdução do cotidiano acaba caracterizada pelo deslizamento de sentidos entre os aspectos mais políticos e os aspectos mais metodológicos. Nesse processo híbrido, os sentidos “iniciais” perdem certas características e enfoques, e ganham outros, constituindo novas bases para a legitimação dos sentidos no discurso curricular sobre o cotidiano no antagonismo ao currículo tradicional.

Como exemplo dessas ressignificações, cito a distinção feita por Santos e Mortimer (1999) para o uso do termo contextualização, ao analisarem a dimensão social do ensino de Química. De acordo com os pesquisadores, os termos contextualização e cotidiano são utilizados muitas vezes como sinônimos e isto implica certo reducionismo para o primeiro termo, já que o conceito de contextualização passa a ser entendido como aplicado às simples exemplificações do conhecimento químico nos fatos cotidianos. Eles defendem que a contextualização aborda o ensino de Química no seu contexto social com relação às implicações econômicas, sociais, culturais, políticas, dentre outras. Já o cotidiano, ou o ensino de Química do cotidiano, trata dos conceitos científicos relacionados aos fenômenos da vida diária, não tendo necessariamente que abordar as inter-relações existentes no contexto social. Assim, um ensino baseado no cotidiano pode ou não ser contextualizado. No entendimento dos pesquisadores, um ensino de Química que visa a formar o indivíduo para o exercício da cidadania deve levar em consideração as abordagens contextualizadas, pois nessas são discutidas as diversas relações entre ciência e tecnologia, além de favorecer o desenvolvimento de atitudes e valores que ajudarão na tomada de

decisões. A perspectiva dos autores não é a de se contrapor ao discurso do cotidiano, ao contrário, os pesquisadores consideram que *a compreensão dos processos do cotidiano é fundamental e já significa um passo a frente em relação às práticas pedagógicas tradicionais* (1999: 5), mas sim de chamar a atenção para a problematização do ensino de Química que pretende formar um cidadão.

Assim, recorrendo a Laclau (2005), afirmo que os rastros dos conceitos são, em parte, minimizados em função da tentativa de articular diferentes discursos, tornados equivalentes entre si – mesmo que provisoriamente -, a fim de se contrapor a algo maior. Isso faz com que o significante cotidiano, trabalhado de forma mais crítica no passado, seja visto hoje como representando apenas o contexto social diário. Nesse sentido, o significante contextualização, valorizado na atualidade e incorporado nas políticas curriculares, consegue se articular com o significante cotidiano ampliando os discursos curriculares da comunidade. Resignifica-se o que é cotidiano para a comunidade e o que é contextualização, de forma que sejam fixados outros sentidos que possam ser articulados entre si na oposição ao currículo atual nas escolas (Abreu, 2010). Entendendo que as ressignificações constituem uma tentativa de constituir discursos hegemônicos na comunidade, é preciso destacar como esses significantes apresentam flutuações que contribuem para a ambivalência dos seus sentidos (Laclau, 2006). Por isso, chamo a atenção para a fixação de sentidos que esses significantes adquirem na construção dos discursos curriculares, os quais pouco contribuem para o entendimento da complexidade do processo político.

A participação do discurso da contextualização nessa rede de articulações também pode ser visto pelos trabalhos de Santos e Schnetzler (1996, 2000), em que apresentam uma proposta de ensino de Química para formar cidadãos, baseada em pressupostos do ensino de CTS. Segundo os pesquisadores, a formação da cidadania precisa desenvolver a participação dos indivíduos e para isto a contextualização do ensino é fundamental, pois esta permite construir um ensino mais significativo para o aluno, vinculando o ensino à vida do aluno:

... percebe-se que o ensino de Química para o cidadão precisa ser centrado na inter-relação de dois componentes básicos: a informação química e o contexto social, pois, para o cidadão participar da sociedade, ele precisa não só compreender a química, mas a sociedade em que está inserido. É da inter-relação entre esses dois aspectos que se vai propiciar ao indivíduo condições para o desenvolvimento da capacidade de participação, que lhe confere o caráter de cidadão. (Santos e Schnetzler, 2000: 94-5)

Portanto, na lógica dos pesquisadores a contextualização é que permite o reconhecimento e a identificação do conhecimento químico escolar nas questões e nas situações próximas do aluno, fazendo com que este se aproxime do conhecimento e compreenda o caráter social do ensino: poder interferir no seu contexto. A contextualização propicia ao indivíduo o acesso às informações e aos diferentes conhecimentos fazendo com que ele conheça melhor a sociedade em que vive e se sinta capaz de tomar decisões. Esses pressupostos têm o intuito de desmistificar o conhecimento, no que diz respeito a sua neutralidade e a infalibilidade, e de promover a participação ativa do cidadão na sociedade por intermédio de julgamentos e decisões próprias:

A defesa da contextualização na perspectiva desses pesquisadores apóia-se, de certa forma, na retomada de aspectos mais políticos do ensino, pois valorizam o ensino de Química como capaz de auxiliar na compreensão crítica do mundo e na participação do cidadão na sociedade pela tomada de decisões. Argumento que a introdução do discurso da contextualização na comunidade de ensino de Química gera um novo movimento de deslizamentos de sentidos pela articulação com os discursos do cotidiano, já que estes não são abandonados pelos pesquisadores¹. Argumento ainda que, com a divulgação das propostas curriculares oficiais para o ensino médio, esses deslizamentos intensificam-se e promovem outros. O significante contextualização envolve discursos associados ao sentido mais técnico e instrumental do ensino, como aplicação de um saber-fazer em um contexto, veiculado pelas propostas oficiais; e discursos com um enfoque mais crítico defendidos por perspectivas do ensino de CTS. Essa flutuação de sentidos para o significante contextualização permite articular o discurso do cotidiano presente na comunidade com o discurso mais instrumental e o discurso mais crítico da participação social pela tomada de decisões, de forma que os dois significantes continuem a se opor ao currículo de química tradicional.

Nos documentos oficiais da reforma do ensino médio, o discurso da contextualização aparece associado à concepção de integração. Isto acontece porque a integração parece ser considerada a principal meta a ser alcançada pelas mudanças preconizadas. Machado (1999) argumenta que a concepção de contextualização associada à integração *incorpora relações tacitamente percebidas, a contextualização enriquece os canais de comunicação entre bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento* (1999: 20). Assim, a contextualização permite construir e relacionar significados por meio de experiências concretas e diversificadas. Pereira (2000) aponta que a contextualização implica *incorporar ao cotidiano da escola o cotidiano social e cultural vivido por todos nós e enriquecer essa vivência, mediante a construção de um novo modo de olhar e compreender o mundo que nos cerca* (2000: 1). As OCNem reafirmam a importância do ensino contextualizado para a superação de um ensino exclusivamente disciplinar, reducionista e enciclopédico (Brasil, 2006).

Dessa forma, o discurso da contextualização está relacionado com os discursos sociais e acadêmicos que criticam a disciplinaridade e a fragmentação do conhecimento. A contextualização possibilitaria uma visão mais integrada dos diferentes conhecimentos e um diálogo maior entre os campos disciplinares. No entanto, tal entendimento tende a desconsiderar os interesses e as relações de poder que os diferentes campos de conhecimento estabelecem na sociedade. Principalmente nos PCNem, a contextualização apresenta-se mais como um recurso metodológico, baseados em princípios epistemológicos e psicológicos, na medida em que discutem como ensinar melhor os indivíduos para que estes possam compreender o mundo em que vivem (Abreu & Gomes, 2004; Lopes; 2008). Esse enfoque dos documentos oficiais acaba se articulando com o discurso do cotidiano para o ensino de Química, pois sentidos metodológicos também permeavam esse discurso na comunidade. Ressalto, novamente, como a articulação entre cotidiano e contextualização é

¹ Nos primeiros dez números da revista QNEsc (1995-1999), o termo cotidiano aparece em 42 artigos de um total de 138 artigos, enquanto que o termo contextualização aparece em 7 artigos no mesmo período.

alcançada pela articulação dos sentidos que esses significantes adquirem no contexto da produção das políticas.

Pesquisadores da própria comunidade disciplinar destacam que, tanto nos PCNem como no PCN+, a idéia de contextualização está associada ao processo de aprendizagem, não existindo uma discussão aprofundada sobre o conceito. Analisando o conceito nos documentos oficiais, Gouvea e Machado (2006) afirmam que a contextualização parece ser algo exterior que vem dar significado aos conteúdos escolares, colaborando para uma visão reducionista do termo. As autoras analisam também os artigos da revista Química Nova na Escola a fim de verificar a incorporação do conceito no periódico. Segundo as mesmas, os artigos apresentam dificuldades nas discussões sobre o termo, pois prevalece a idéia de que este princípio tem a finalidade de atrair o aluno, pouco contribuindo para o aprofundamento de seu significado para o ensino de Química. Argumentam que tal fato pode ter relação com os documentos oficiais, uma vez que estes *não apresentaram de forma mais destacada e organizada a idéia de contextualização* (2006: 6).

Tanto os PCNem como as OCNem afirmam que o ensino de Química contextualizado deve ser baseado na vivência de situações reais do dia-a-dia e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos ou da mera ilustração desses, conforme defendido pelos pesquisadores da comunidade. Assim, a contextualização como princípio de organização curricular pretende facilitar a aplicação e a relação dos conhecimentos escolares na compreensão das experiências pessoais, bem como facilitar o processo de construção dos conhecimentos abstratos na escola a partir do aproveitamento das experiências pessoais. A contextualização não deve ser entendida como a banalização/simplificação dos conteúdos curriculares numa perspectiva espontaneísta, mas sim como um facilitador na construção dos conhecimentos escolares e na reconstrução de conhecimentos baseadas na experiência pessoal, refletindo e questionando sempre a realidade existente. Segundo Stein (*apud* Brasil, 1999: 84), a aprendizagem contextualizada *propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas*. Nessa concepção, a contextualização valoriza os saberes prévios dos alunos, recuperando de certa forma idéias do progressivismo de Dewey, que hoje aparecem ressignificados nos documentos oficiais (Lopes, 2008).

Como esses documentos tiveram a participação direta de integrantes da comunidade de ensino de Química, com grande experiência na pesquisa sobre o ensino de Química, na formação inicial e continuada de professores, e na elaboração de material didático, muitos dos pressupostos defendidos pelos mesmos foram incorporados na elaboração das propostas oficiais. No entanto, argumento com Lopes *et al* (2001) que as perspectivas teóricas desses pesquisadores tendem a assumir um viés mais crítico e relacionado à defesa de uma educação democrática, pois

não se trata de apenas inserir o aluno no mundo e, para tal fazer o aluno compreender esse mundo. Trata-se do entendimento de que há um projeto de mudança a ser desenvolvido no mundo, de forma democrática, e diferentes conhecimentos precisam ser construídos para que esse projeto se desenvolva.
(2001: 4)

Existe a preocupação por parte das principais lideranças da comunidade disciplinar de que a educação em química possibilite construir uma sociedade mais justa e igualitária por intermédio de uma cidadania responsável, desenvolvendo para isso questionamentos que contribuam para a transformação dos modelos dominantes nos diversos contextos da sociedade (Santos, 2006, 2008; Maldaner, 2008a). Muitos desses discursos encontram consonância com os discursos de teóricos da educação, como Paulo Freire, que defendem uma educação libertadora e emancipatória como forma de se contrapor aos processos de opressão e de desigualdade social.

Têm-se, dessa forma, a construção de um processo ambivalente nos discursos curriculares políticos, pois a valorização do discurso da contextualização não contribui para as mudanças que são entendidas como adequadas pela comunidade. Tal fato orienta as recomendações dos pesquisadores da comunidade com relação a maiores estudos sobre o conceito de contextualização nos documentos oficiais (Gouvea e Machado, 2006; Wartha e Alário, 2005). Contudo, essa ambivalência também possibilita a ação política da comunidade disciplinar de ensino na ampliação e na legitimação dos seus discursos, como é o caso da elaboração de livros didáticos e de cursos de formação continuada, uma vez que o discurso da contextualização consegue aglutinar e articular diferentes discursos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentei como os conceitos de contextualização e de cotidiano possuem diferentes significações e ressignificações. A associação de perspectivas diversas como a valorização das idéias prévias dos alunos, baseadas em pressupostos das teorias eficientistas e ligadas à psicologia da aprendizagem, bem como a educação emancipatória de Paulo Freire em uma visão mais crítica e política do currículo, caracterizam tais discursos como produções híbridas. Considero que o discurso da contextualização potencializou a ampliação dos discursos curriculares da comunidade e, conseqüentemente, sua ação nos processos de significação das políticas curriculares para o ensino médio, na medida em que se articula com os discursos existentes sobre cotidiano na comunidade e com os discursos sociais mais gerais. Tal articulação só é possível pelos diferentes sentidos que esses significantes apresentam no contexto social. Dessa forma, o discurso da contextualização aparece como representante e porta-voz de outros discursos como, por exemplo, a defesa do currículo integrado e a formação do indivíduo enquanto cidadão crítico e participativo.

Nesse sentido, argumento que o discurso da contextualização tem se caracterizado, no contexto das políticas curriculares do ensino médio, como um discurso privilegiado; um discurso centralizador e aglutinador que consegue representar e articular diferentes discursos e questões que previamente não estavam articulados. Tais discursos conseguem se articular em torno da contextualização a fim de se contraporem a algo que entendem como inimigo maior, ou em torno de uma luta comum. No caso do ensino de Química, tanto nos documentos oficiais como nos discursos curriculares da comunidade disciplinar, a luta em comum é o ensino “tradicional”, caracterizado pela memorização, pelo excesso de conteúdos, pela descontextualização, dentre outras.

Na articulação entre cotidiano e contextualização, sentidos mais críticos e sentidos mais metodológicos dos dois significantes são negociados a fim de que possam se tornar equivalentes na luta pela melhoria do ensino de Química e na superação do seu antagonista, o currículo tradicional de Química. Defendo que é por conta dessa equivalência, que esses significantes são tratados de forma semelhante muitas vezes. Defendo ainda que a flutuação de sentidos identificada nesta análise para esses significantes – cotidiano e contextualização – é resultado das diferentes particularidades que constituem a comunidade disciplinar de ensino de Química na tentativa de que seus discursos individuais tornem-se mais universais.

A compreensão do processo articulatório das políticas de currículo mostra-se relevante para superarmos a dicotomia das análises políticas, vistas, na maioria das vezes, como verticalizadas ou estadocêntricas. Destaco ainda que, os processos de significação das políticas curriculares podem nos levar a compreender quais discursos estão sendo mais valorizados e legitimados na constituição das articulações e das lutas políticas de determinado momento sócio-histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Rozana Gomes de. *A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. 2010. 207p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- ABREU, Rozana G. de & GOMES, Maria M. Investigando a contextualização e as tecnologias em livros didáticos de Biologia e Química para o Ensino Médio. *VI Colóquio sobre Questões Curriculares – II Colóquio Luso-Brasileiro*. Rio de Janeiro, UERJ, CDRom, p. 2000-2015, 2004.
- ABREU, Rozana Gomes de & LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo para o ensino médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina química. *Contexto & Educação*. Ano XXI, n. 76, jul/dez, p. 175-200, 2006.
- ABREU, Rozana Gomes de & LOPES, Alice Casimiro. A comunidade disciplinar de ensino de Química na produção de políticas de currículo. In: ROSA, M. I. P. & ROSSI, A. V. *Educação Química no Brasil*. Campinas: Editora Átomo, p. 41-62, 2008.
- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 121-137, 1998.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas em educação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org
- BALL, Stephen & BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios Del Curriculum*, vol. I, nº 2, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999 (versão baixada do site do MEC)

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, volume 2, 135 p., 2006.

CANCLINI, Nestor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

CHASSOT, Attico I. *Catalisando transformações na educação*. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 1995.

CHASSOT, Attico I. Alfabetização Científica: novas alternativas para novas exigências. *Educação em Foco*, v. 5, n. 1, p. 29-42, mar/set, 2000.

GOUVEA, Ligiane R. & MACHADO, Andrea H. Trilhando caminhos para compreender a contextualização no ensino de Química. *XIII ENEQ*. Anais do XIII ENEQ. CD Rom, Campinas, 7 pp., julho, 2006.

LACLAU, Ernesto. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LACLAU, Ernesto. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: BURITY, J. A. & JÚNIOR, A. A. (orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.

LOPES, Alice. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, Alice; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. (2001) Diferentes contextos na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: integração com base no mercado. *Anais do III ENPEC (CD-Rom)*. Atibaia: ABRAPEC, nov., 2001.

LUTFI, Mansur. *Cotidiano e educação em química: os aditivos em alimentos como proposta para o ensino de química no segundo grau*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.

MACHADO, Nilson J. Interdisciplinaridade e Contextualização. In: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP, 1999.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Revista das Ciências Sociais Unisinos*. vol. 43, nº 3, p. 249-258, set/dez 2007.

MORTIMER, Eduardo F. & SANTOS, Wildson L. P. dos. Políticas e Práticas de livros didáticos de Química: o processo de constituição da inovação x redundância nos livros didáticos de química de 1833 a 1987. In: ROSA, Maria Inês P. & ROSSI, Adriana V. *Educação Química no Brasil: memórias, políticas e tendências*. Campinas: Editora Átomo, 2008.

PEREIRA, Avelino R. S. *Contextualização*. Acessado via internet no endereço www.mec.gov.br em 2000.

SANTOS, Wildson L. & MORTIMER, Eduardo F. A dimensão social do ensino de Química: um estudo exploratório da visão dos professores. // ENPEC. Anais do II ENPEC. Valinhos, CDRom, 9 pp., set, 1999.

SANTOS, Wildson L. P. dos & SCHNETZLER, Roseli P. Função social: o que significa ensino de Química para formar o cidadão? *Química Nova na Escola*. N° 4, Nov., p. 28-34, 1996.

SANTOS, Wildson L. P. dos & SCHNETZLER, Roseli P. *Educação em Química: compromisso com a cidadania*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

WARTHA, Edson J. & ALÁRIO, Adelaide F. A contextualização no ensino de Química através do livro didático. *Química Nova na Escola*, n° 22, p. 42-47, Nov., 2005.