

PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM PRÁTICAS EDUCACIONAIS: NECESSIDADES DE MEDIAÇÃO- FORMAÇÃO

PROCESSES OF RECONTEXTUALIZATION OF PUBLIC POLICIES IN EDUCATIONAL PRACTICES: MEDIATION- TRAINING NEEDS

Jaqueline Ritter

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
jaquerp2@gmail.com

Otavio Aloisio Maldaner

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI
maldaner@unijui.edu.br

Resumo

O presente estudo consistiu em reconhecer sentidos e significados de princípios e pressupostos curriculares Pós-LDBEN/96 nas práticas pedagógicas dos professores. Afinal, o que orienta o processo de recontextualização de políticas públicas em práticas educacionais? A categoria de análise Formação de Professores e Reestruturação Curricular evidenciou que a recontextualização é um processo de significação e apropriação de princípios e práticas, e que se mostra mais pertinente em processos mediados intencional e deliberadamente com ferramentas e signos da área de atuação dos professores. A compreensão e prática dos princípios e pressupostos da contextualização e interdisciplinaridade mostraram-se mais apropriados quando contaram com a coautoria dos professores em propostas de desenvolvimento curricular na área de CNT, a exemplo da Situação de Estudo (SE). Esta por sua vez, foi produzida e desenvolvida em grupos de estudos e pesquisa por iniciativa da Universidade na interação com as escolas de Ensino Médio.

Palavras chave: Formação de professores e Reestruturação Curricular, Situação de Estudo, Recontextualização.

Abstract

The present study identified ways and means of principles and curriculum assumptions Post-LDBEN/96 in pedagogical practices of teachers. After all, what does guide the process of recontextualization of public policies in educational practices? The category analysis 'Teacher Training and Curriculum Restructuring' showed that recontextualization is a process of signification and appropriation of principles and practices and that it shows more relevance in intentionally and deliberately mediated processes with tools and signs of teacher's performance area. The understanding and practice of the principles and assumptions of contextualization and interdisciplinarity were more appropriated when involved teachers on

co-authoring in the curriculum development proposals in CNT area, such as the Study Situation (SS). This was produced and developed in study and research groups from the initiative of the University in the interaction with high schools.

Key words: Teacher training and Curricular Restructuring, Study Situation, Recontextualizing.

Introdução

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 (LDBEN/96) persegue-se uma nova identidade para a Educação Básica brasileira, com maior ênfase na formação geral e integral em detrimento da dualidade historicamente instituída neste nível de ensino. A identidade dual do Ensino Médio brasileiro carrega as marcas da intencionalidade de instrumentalizar o jovem para o acesso ao Ensino Superior através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado ou prepará-lo especificamente para o mercado de trabalho com um ensino pautado no ‘saber-fazer’ por meio da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2002). Às escolas e aos professores coube o desafio de propor conjuntamente com a comunidade escolar mais próxima o seu projeto político-pedagógico (PPP), capaz de promover a articulação entre os conteúdos de ensino com temas da realidade sociocultural dos estudantes. Para tal articulação a atual legislação e a pesquisa educacional sugerem a organização e desenvolvimento dos conteúdos do ensino, ‘mediados e significados’ por meio de ‘temas’ ou ‘situações de estudo’ (SE), como ‘objeto referente’ e pertinente ao ‘mundo da vida’ de todos os sujeitos, independente de suas escolhas profissionais futuras.

Conforme resultados de estudos apresentados e discutidos no presente texto, os professores esperam contar com condições mais adequadas de estudo, planejamento e desenvolvimento de abordagens temáticas contextualizadas que emergem desse movimento de reestruturação curricular impulsionado a partir da LDBEN/96 e que produziu diretrizes, parâmetros e orientações curriculares. Além de condições, como carga horária, os professores esperam por processos formativos que deem conta tanto dos aspectos teórico-metodológicos do currículo a ser desenvolvido, como também de ferramentas de mediação com potencial de significar a linguagem específica da área de conhecimento, que é o objeto central da atividade desse professor. O potencial articulador entre desenvolvimento de currículo e formação de professores é discutido e apresentado neste texto com base em pesquisa educacional desenvolvida em programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), doutorado em Educação nas Ciências.

O presente texto aborda resultados deste estudo que perseguiu a relação que existe entre políticas públicas e práticas educacionais através do conceito de recontextualização, como objeto teórico e de análise. Perguntou-se: o que orienta os processos de recontextualização das políticas públicas em práticas educacionais e vice-versa? Buscou-se pelos sentidos e significados para os princípios e pressupostos curriculares presentes nas normativas Pós-LDBEN/96 e sua relação com as práticas de ensino na Área de CNT. Afinal, o que aconteceu com os princípios e parâmetros curriculares quando chegaram às escolas de Educação Básica e interagiram com os diferentes sujeitos e contextos? De que forma os documentos oficiais chegaram e circularam no interior das escolas e quais modificações curriculares provocaram nas práticas desses professores e na reconstrução das próprias políticas?

Apresenta-se uma das quatro categorias de análise acerca do contexto empírico das práticas

educacionais dos professores, sujeitos participantes dessa pesquisa.

A recontextualização de políticas públicas em práticas educacionais, a luz do referencial histórico-cultural, revelou-se um processo de significação e apropriação de princípios e práticas acerca da contextualização e interdisciplinaridade, dentre outros. Evidenciaram-se resultados mais contundentes em processos de mediação que aconteceram de modo intencional e deliberativo para um modo de desenvolvimento curricular na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), a exemplo da Situação de Estudo (SE). Esta por sua vez, foi produzida e desenvolvida em grupos de estudos e pesquisa por iniciativa da Universidade na interação com as escolas de Ensino Médio.

Aspectos Metodológicos

De natureza qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), os dados empíricos foram produzidos a partir de 42 entrevistas semiestruturadas com professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias – CNT – (Física, Química e Biologia) e o coordenador pedagógico de 13 escolas¹ de Ensino Médio localizadas no perímetro urbano do município de Ijuí – RS. A maioria dos professores atua em uma, duas ou até três escolas. Quando na mesma escola atuava mais de um professor de um mesmo componente disciplinar, a entrevista foi realizada com o professor com mais tempo de docência, por ter vivenciado a reestruturação curricular que se desencadeou após a vigência da LDBEN/96.

A entrevista permitiu centrar a escuta nos seguintes princípios que impulsionaram e fundamentaram a história recente de reestruturação curricular no Brasil: interdisciplinaridade, contextualização, competência, habilidade considerados categorias a priori em análise documental. Os professores foram convidados a falar livremente sobre tais conceitos conforme estudos por eles realizados nas Diretrizes, Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e no Novo Enem, bem como Constituinte Escolar, Lições do Rio Grande e outras iniciativas de parte da secretaria do Estado do Rio Grande do Sul nesse processo de reforma.

As entrevistas foram gravadas em áudio com a permissão dos entrevistados e, depois de transcritas, seguiram os passos da Análise Textual Discursiva (ATD), que visa produzir “categorias emergentes” (MORAES; GALIAZZI, 2007). Categorias constituem conceitos abrangentes com base nas ideias evidenciadas pelo próprio pesquisador ao dialogar com os dados e interpreta-los. As quatro categorias finais obtidas nesta análise foram – Estrutura Disciplinar, Estruturação do Conhecimento Disciplinar e Interdisciplinar, Reestruturação Curricular e Formação de Professores e Competências como decorrência das aprendizagens. Tais categorias permitiram sustentar a Tese da recontextualização de políticas públicas como modos de significação, mediação e apropriação de princípios e práticas curriculares. Apresenta-se a seguir a terceira categoria: Reestruturação Curricular e Formação de Professores. Do mesmo modo que esta categoria contribui para sustentar a tese, o texto que segue apresenta duas proposições ou afirmativas que foram produzidas a partir da análise empírica das falas de professores de CNT e por sua vez sustentam esta categoria.

Resultados e Discussão

Para uma nova concepção de educação básica, é necessário resignificar a compreensão do que seja o espaço escolar e o significado do conhecimento nele veiculado. A defesa é por um ensino mais aberto à cultura dos estudantes para a qual se defende a articulação de cada

¹ As escolas foram aleatoriamente denominadas pelas letras do Alfabeto (A – N) e os sujeitos foram representados pelas iniciais do nome seguidas do componente disciplinar, visando manter o anonimato.

disciplina à área do conhecimento (ZANON; MALDANER, 2010). Segundo defendem os autores, os documentos oficiais remetem a uma discussão mais ampla no sentido das práticas docentes orientarem-se por “fundamentos epistemológicos e pedagógicos relativos a entendimentos sobre a produção do conhecimento científico e a sua recontextualização didática nas abordagens e compreensões especificamente escolares” (p. 106-107).

Diante dessas necessidades, essa categoria explicitou o quão necessário tem se mostrado a relação: formação de professores articulada aos processos de recontextualização de princípios e pressupostos inovadores das atuais políticas de reestruturação curricular.

Proposição 1 – *As propostas das políticas de reestruturação curricular muitas vezes não foram lidas e/ou compreendidas por professores que deviam elaborar planos de estudos e outros documentos em sua escola.*

Em 1999 nós estudamos todos aqueles eixos dos PCN que eram bem amplos. E me parece que na minha área, que é da Geografia, nós tínhamos em torno de 14 eixos. Mas a gente sabe que em muitas escolas isso tudo foi guardado e não foi estudado. Seguiu-se com aquela linha que vinha antes. A gente estudou mais foi no ano de 2009, quando chegaram os referenciais novos que foram implantados em 2010 com certo choque para os professores, que era trabalhar por competências (refere-se às Lições do Rio Grande). Só que lá nos PCN já falava de competências e habilidades, então as escolas que tinham feito aquele estudo anterior, foi mais fácil (MAREFAT_CO_I001).

Após a LDB de 1996, enquanto o MEC produzia documentos visando subsidiar a reestruturação dos currículos não mais centrados em conteúdos disciplinares e sim em competências inter e intra-área do conhecimento, as Secretarias Estaduais de Educação também elaboraram suas propostas. Nesse processo, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do MEC, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais em 1998 e mais tarde foram produzidos parâmetros, seguidos de orientações curriculares em 2006, e a nova matriz do Enem em 2009. Paralelamente, o Estado do Rio Grande do Sul fez a Constituinte Escolar de 1999-2002 sem qualquer relação com a matriz de competências que os documentos federais propunham, embora com total atenção às abordagens temáticas pautadas nos princípios da contextualização e interdisciplinaridade que foram recontextualizados nas escolas com base nos Temas Geradores de Paulo Freire. Depois da Constituinte e do governo 2003-2006, as Lições do Rio Grande foram apresentadas às escolas mais ao final do período do governo estadual de 2007-2010, e esta, embora com diferenças da proposta anterior, assume a matriz das competências básicas conforme sugestão dos PCN. Movimento este, reconhecido pelas coordenadoras pedagógicas MAREFAT.

Nesse contexto de políticas públicas federais, tem-se um processo de recontextualização nos Estados via secretarias de educação (SEC) e destes para com as escolas, mediados pelas Coordenadorias Regionais de Educação – CRE – e Coordenação Pedagógica Escolar. O que ocorreu em cada instância carregou os sentidos atribuídos pelos sujeitos no seu contexto, sua história e ideologia a exemplo do que fez o estado do Rio Grande do Sul ao inserir competências nas normativas dez anos depois de aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais que datam de 1998. Paralelo a isso, a maioria dos documentos oficiais Pós-LDBEN/96 entraram nas escolas e penetraram a cultura escolar de forma indireta, porque, como destacou a professora, muitas escolas receberam gratuitamente os PCN e os mesmos foram guardados. Por isso, identificar as marcas e sentidos da recontextualização implica reconhecer como ocorreu o processo de encaminhamento e mediação em cada SEC, CRE e escola.

O MEC mandou para cada professor a caixinha. Daí eu li alguma coisa, eu pesquisei, eu sublinhei. Tinha muita coisa que deu para ocupar e vinha ao encontro do que a gente pensava. No entanto, como escola que, assim, toda essa reforma para trabalhar.

[...] Eu acho que assim, eu peguei um livro, tem bastante coisa que dá para a gente ler e aproveitar e eu acho que ele foi usado assim quando tem regimento, alguma coisa que tem que colocar é lido, é acrescentada ali, então também a gente ali usa bastante (REG_B_H002).

Conforme afirmam os professores, a procura pelos PCN e demais documentos oficiais aconteceu quando a escola teve de elaborar tais documentos internos como a proposta pedagógica, Regimento Escolar, Planos de Estudos e outros. No entanto, a leitura e estudo dos mesmos parecem ter ficado por conta da iniciativa individual de cada professor, como denunciam as falas supracitadas. Isso demonstra que uma das necessidades que moveu a busca e aproximação dos professores pelos documentos oficiais tem estreita relação com a produção de documentos/propostas no âmbito escolar. Assim, também, outro aspecto evidenciado acerca da forma como se deu a entrada na escola das políticas estaduais a exemplo da Constituinte Escolar e das Lições do Rio Grande tem sido as influências ideológicas e experiências culturais, que permeiam os processos de mediação/interação das Direções e Coordenação pedagógica e o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS). Tais influências e experiências dizem respeito à forma como cada gestão escolar fez o encaminhamento dessas políticas/propostas junto aos professores naquele contexto e do retorno que obtiveram mediante tal encaminhamento. A fala que segue usa a expressão “boicote” para com a constituinte escolar, que ocorreu por influência do CPERS como entidade externa à escola.

As Lições do Rio Grande, sim! Essa parte da constituinte eu tenho a impressão que, eu não quero te mentir, mas acho que a minha escola na época, quando começou essas discussões maiores, essa primeira que eu estava ali eu participava mais e nessa escola teve um boicote, teve algumas escolas que boicotaram a constituinte né, lembra por causa da questão do, que o CPERS tinha, que era contra por causa do [diz o nome de uma liderança do CPERS que passou a integrar o quadro de pessoal do governo do Estado], essa parte da constituinte passou batido (MON_B_A007).

No contexto escolar, nem sempre se tornam explícitos os embates ideológicos sobre as tomadas de decisão, como esta que levou ao “boicote” da constituinte escolar. Os sentidos produzidos para a recontextualização não se restringem às exigências externas e legais quanto à elaboração de documentos que atendam às novas propostas para que as mesmas resultem em mudanças nas práticas. O que orienta o processo de recontextualização também está para além da compreensão ideológica de política pública como algo que ‘vem de cima’ e por isso causa resistência, como muitos pensam! A fala que segue, de uma coordenadora pedagógica de escola, evidencia outros modos de fazer a constituinte escolar que foi orientado também pelos mediadores internos, que evidencia outras marcas e que se interpretou como mediação:

Aqui na nossa escola se trabalhou projetos (e não por temas geradores como propõe a constituinte), por adequação. Porque foi o momento que entrou na escola, o que se chama hoje de Proinfo. Foi a proposta dos laboratórios de informática educativa que veio do Proinfo e que houve pessoas, [...] fizeram toda uma capacitação para trabalhar com projetos de aprendizagem, e como elas não viam muita diferença com o tema gerador se fez projetos de aprendizagem na escola (M^oCL_CO_E022).

Na escola E trabalhou-se por projetos de aprendizagem “por adequação”, por interpretarem que não havia diferenças com o Tema Gerador e por coincidir com a proposta de capacitação para uso do laboratório de informática. Assim as decisões foram tomadas a partir do lugar e dos aportes/condições que se tinha para tal no contexto interno das escolas. Isso reforça a necessidade da mediação assimétrica e externa à escola, para fazer outra mediação que atue paralela e, muitas vezes, se contraponha àquela sem base teórica mais sólida como ficou evidente na fala da professora. Autonomia é mais que ter a liberdade de decidir segundo

interpretações e convicções pessoais. Segundo Contreras (2002, p. 84), a autonomia docente ou profissional se “constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino”. Trata-se de “um processo permanente de reflexão e ação sobre o trabalho docente, ninguém conquista individualmente sua autonomia, pois esta se realiza no encontro dialógico com os outros” (CONTRERAS, 2002, p. 85). A proposição que segue, vai nessa direção e dá pistas de um tipo específico de mediação e por consequência, de formação.

Proposição 2 – *Na escola os professores encontram dificuldades de articulação entre si na produção curricular e sentem a falta de uma interlocução externa ao grupo de professores que possa fazer as mediações teórico-metodológicas.*

Os sentidos produzidos e os significados perseguidos na recontextualização de políticas públicas em práticas pedagógicas dos professores evidenciam a estreita relação com os mediadores do processo, como a influência do grupo de Pesquisa GIPEC² da Unijuí, que intencionou propor um modo de desenvolvimento de currículo por meio de abordagens temáticas contextualizadas e interdisciplinares, via ‘Situação de Estudo’. As marcas desse processo de significação via SE manifestaram avanços na área de CNT na medida em que as propostas assumiram um caráter coletivo de espaço e tempo para estudo e planejamento em cada contexto escolar. O sentido da expressão “alguém que puxa a frente” remete a esse coletivo.

Quando a gente recebeu o material, cada um foi se apropriar do que competia a sua área e a sua disciplina, a gente procurou mais ou menos estudar, vê que aos poucos nós tínhamos que fazer alguma mudança. A gente nota que isso só acontece se tiver alguém que puxa a frente. Ou você é encaminhado a um curso de formação continuada ou no nosso caso ali na escola, nós conseguimos mudar um pouco [...]. Em 2006 que veio o grupo G ali com a proposta de trabalhar situação de estudo. Se não, como diz assim, não muda, se o professor não é canalizado, ou um grupo que é organizado na escola, é difícil qualquer mudança (RIT_F_ME001).

O enunciado remete às duas dimensões da formação continuada: dentro e fora do contexto escolar assim como considerando ou não as especificidades de cada área do conhecimento. O que predomina são as formações continuadas realizadas fora das escolas de Educação Básica, e são ofertadas na forma de seminários, palestras, encontros, dentre outros e contribuem para que se diga: “você é encaminhado a um curso de formação continuada”. “Ou, no nosso caso ali na escola, nós conseguimos mudar um pouco” por se referir ao trabalho desenvolvido no colégio M pelo Grupo de Pesquisa G quando propõe SE. A convicção de que a mudança somente acontece quando houver articulação dessas duas dimensões sinaliza uma possível reinvenção da cultura escolar ainda muito centrada na formação como responsabilidade individual dos professores.

A cultura de coletivos escolares como grupo de profissionais que compartilham conhecimentos e práticas é relativamente recente na história da educação e do currículo, ainda que tenha sido anunciada por Stenhouse (1993) no início da década de 90. Para a defesa de que não há desenvolvimento de currículo sem formação de professores, este autor sugere a metáfora professor-pesquisador de sua prática. O objeto de investigação do professor-pesquisador é o seu próprio objeto de ação: “o currículo”. Esse modo de pensar o desenvolvimento profissional docente transfere o foco da formação continuada para dentro do espaço da escola. Nesse espaço, a formação passa a ser concebida como um processo individual e, ao mesmo tempo, coletivo, e que tem maior chance de provocar mudanças efetivas porque é situado, contextualizado e mais próximo da cultura escolar vigente. Do

² Grupo Interdepartamental de pesquisa em Educação nas Ciências

mesmo modo, o currículo desenvolvido em cada área do conhecimento é responsável por um tipo de linguagem específica cuja formação deveria ocupar-se de modo intencional e deliberado.

O que fez o grupo de pesquisa GIPEC, no contexto das reestruturações curriculares, foi propor essa articulação de formação com as escolas de Ensino Médio, para planejar e desenvolver situações de estudo (SE) na área de CNT e acompanhá-las por meio da pesquisa. Embora tenha enfrentado dificuldades em virtude das condições, necessidades e expectativas do contexto sociocultural, a SE produziu significados e avanços notáveis nas práticas de ensino dos professores que tiveram a oportunidade de participar, como destacou a professora RIT_F_ME001. Para a metáfora do professor-pesquisador, a pesquisa é princípio formativo e prática de ensino. “Historicamente os professores sempre foram incumbidos de aplicar políticas curriculares uniformes” (MALDANER, 2006, p. 85). Quando se constata que a vida escolar não vem acompanhada de processos formativos e reflexivos como os que foram marcados pela presença dos mediadores – Grupo de Pesquisa e coordenação pedagógica ativa –, o professor manifesta: *É uma piada o professor em quatro escolas, ele vai se reunir com quem? A visão de quadro de pessoal tem sido uma visão puramente administrativa. Se todo professor tivesse 40 horas numa mesma escola, isso facilitaria!* (JZM_CO_G016).

O processo de formação e constituição do professor-pesquisador da sua prática, ou seja, do currículo que o mesmo desenvolve é um caminho promissor e reforça a necessidade de interlocutores externos à escola para favorecer assimetrias e desenvolvimentos. Segundo Vigotski (2001), toda boa mediação deve vir acompanhada dos instrumentos teóricos e entende-se que os mesmos são necessários às práticas de significação desses novos signos/princípio e pressupostos curriculares. No contexto escolar, a superficialidade da apropriação de signos como conceitos-chave da reestruturação curricular, tem levado a cultura escolar à repetição de atividades que consagram modelos e concepções da tradição curricular propedêutica que se espera seja superada.

“Eu não me apropriei de tudo o que preciso para estar convencida de que isso vai surtir efeito” (M^aCL_CO_E005). Essa fala revela que se a formação tivesse ocorrido em todas as instâncias pela qual passa a recontextualização de propostas, a recriação cultural teria mais chance de resultar em mudanças efetivas. Assim, o problema da recontextualização de políticas em práticas pode ser interpretado como um “problema de significação” e “mediação”. Conforme Smolka (2000), a significação é uma categoria relacional porque “nem sempre podemos interpretar e descrever os processos internos psicológicos de internalização/apropriação” (p. 36), no entanto é possível identificar os diferentes modos de significação do signo linguístico nas práticas sociais. O enfoque sugerido pela autora não se restringe à significação, mas, também, às ações mediadas que resultam na significação e apropriação desses signos e práticas sociais.

Com base em Smolka (2000), Wertsch (1993) e Vigotski (2001) a cultura docente mostrou-se carente de “ferramentas mediacionais” para apropriação dos novos signos curriculares e para fazer o salto epistemológico necessário à sua significação e prática. Assim também, diante de condições pouco favoráveis para o gerenciamento do tempo e espaço ao planejamento e formação, associado às descontinuidades de políticas coincidiu entre si para configurar um quadro desfavorável de práticas sociais voltadas ao exercício da autonomia. Na ausência de sentido e pertinência no conjunto de suas ações, a própria comunidade escolar valida concepções e práticas docentes do modo como julga mais adequado.

Logo, o conceito de mediação semiótica da tese vigotskiana de que as funções psicológicas no humano resultam de relações sociais internalizadas, sustentam a Tese desta pesquisa, de que a recontextualização das políticas públicas em práticas educacionais é decorrente de diferentes

modos de significação e mediação da experiência cultural vivida em práticas sociais dados como pertinentes. **As políticas públicas educacionais, portanto, são práticas sociais significadas** e, conseqüentemente, apropriadas mediante as mediações de cada contexto e dos signos que ali chegam e tornam-se relevantes para aquele universo de pessoas, condições, expectativas, necessidades, etc.

Considerações Finais

A categoria *Formação de Professores e Reestruturação Curricular*, apresentada e discutida neste texto, expressa uma aposta teórica com potencial para enfrentar os problemas da significação de abordagens temáticas contextualizadas que, desde a LDBEN/96, têm marcado o processo de recontextualização das políticas de currículo nas concepções e práticas de ensino dos professores da área de CNT que atuam na Educação básica. A mediação adequada exercida por meio de um jogo de ferramentas, psicológica e técnica, sendo elas, respectivamente, os signos que se referem aos novos princípios curriculares da contextualização e interdisciplinaridade e os meios pelos quais eles chegaram até os professores, merece mais atenção. A Situação de Estudo e as práticas sociais dela emergente em grupo de estudo e pesquisa, tornaram-se parte da ação mediada intencional fizeram parte do contexto sociocultural das escolas e as qualificaram nessas quase duas décadas de vigência da LDB. Segundo a abordagem histórico-cultural, a recontextualização é sempre uma forma humana e pedagógica de significar a cultura, sendo com isso, mais que replicar reproduzir ou transmitir; é recolocar o mesmo conceito/palavra em outro contexto e, com isso, interpretar os novos sentidos e significados que foram produzidos. Em síntese, neste estudo, ‘recontextualizar’ significou identificar níveis de compreensão dos professores acerca desse princípio como um modo de conceber a organização do currículo por sucessivas SE na área de CNT a fim de qualificar a inserção e significação dos conceitos científicos escolares.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MALDANER, O, A. **A formação inicial e continuada de professores de Química**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- SMOLKA, A. L. B. **O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais**. In: Relações de ensino, análises na perspectiva histórico-cultural. Cadernos Cedes, n. 50, 1. ed. 2000.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WERTSCH, J. V. **Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada**. Traducción Adriana Silvestri. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993. 185p.
- ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. **Química escolar na inter-relação com outros campos saber**. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs). **Ensino de química em foco**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.