

## Problematização e Contextualização no Ensino de Física

Elio Carlos Ricardo

No início de cada ano escolar o professor se depara com várias turmas de alunos para as quais pretende ensinar o que estabelecem os programas curriculares. Essa parece ser uma prática rotineira no ambiente escolar. No entanto, os saberes escolares vêm sendo cada vez mais colocados em questão. Ou seja, as exigências do mundo moderno fazem com que a pertinência do que se ensina na escola e a formação que ela oferece sejam interrogadas. Mais que em outras épocas, os alunos resistem em aderir ao projeto de ensino, externando um sentimento de dúvidas em relação à preparação que estariam recebendo para enfrentar as dificuldades que presumidamente esperam encontrar em suas vidas.

No caso do ensino das ciências de modo geral, e da física em particular, mais que em outras áreas, isso se torna evidente, pois ao mesmo tempo em que os alunos convivem com acontecimentos sociais significativos estreitamente relacionados com a ciência e a tecnologia, e mesmo com produtos tecnológicos, recebem na escola um ensino de ciências que se mostra distante dos debates atuais. Em muitos casos os alunos acabam por identificar uma ciência ativa, moderna, e que está presente no mundo real, todavia, distante e sem vínculos explícitos com uma física que só “funciona” na escola. Não é por outra razão que os professores frequentemente apontam a falta de interesse e motivação dos alunos como um dos obstáculos para a aprendizagem.

Mas, como seria se esse professor, habituado com as rotinas da escola, comesse a questionar o porquê de se ensinar física? Se seus alunos gostam de física? Ou ainda, se todos os seus alunos são capazes de aprender o que se pretende ensinar a eles? Se a resposta a essa última questão for negativa, então uma prática de ensino que leve apenas uma pequena parte dos alunos à aprendizagem seria aceitável, pois nem todos conseguem aprender! No entanto, se a resposta for afirmativa, então outra pergunta se segue: como levar cada um dos alunos a se apropriar de algum conhecimento dentro de sua individualidade e, ao mesmo tempo, trabalhar com uma classe em que este mesmo aluno é um sujeito coletivo?

Tais questionamentos se associam a outros desafios impostos aos professores, a saber, administrar a heterogeneidade em sala de aula, criar situações de aprendizagem, compreender o processo de didatização dos saberes escolares e lidar com as representações e concepções dos alunos, entre outros. Todavia, se é verdade que em educação não se deve buscar receitas prontas para a solução de problemas dessa natureza, também é verdade que há alternativas e possibilidades para se enfrentar didaticamente os cenários que se apresentam.

O professor, ao estabelecer seus primeiros contatos com as turmas, já possui uma relação com os saberes disciplinares daquilo que pretende ensinar, mas os alunos ainda não têm essa relação. Quando têm são frágeis, porque, embora tragam consigo explicações para os fenômenos da natureza, estas estão associadas ao senso comum. As pesquisas se referem a esses conhecimentos como concepções alternativas ou espontâneas, construídas, em sua maioria, a partir das experiências cotidianas e na

vivência com os outros sujeitos. O início dessa relação didática, que se estabelece entre o professor e os alunos diante de um conjunto de saberes a ensinar, é um momento de risco, pois dependendo das escolhas didáticas feitas, aquelas concepções podem se consolidar e se tornarem verdadeiros obstáculos à aprendizagem, sobrevivendo até mesmo aos projetos de ensino subsequentes.

Alguns alunos acabarão entrando no “jogo didático” e perceberão as práticas e estratégias do professor e poderão se sair bem nas avaliações, por exemplo, já que sabem dar as respostas que se espera que eles dêem. Entretanto, haverá aqueles que não entrarão nesse jogo e passarão por grandes dificuldades na escola. Esses contarão principalmente com a sensibilidade do professor em “colocá-los no jogo”. Aqueles mais experientes e sensíveis aos problemas dos alunos poderão fazê-lo, mas essa percepção é muito importante na formação do aluno para apostar apenas na sensibilidade do professor. Desse modo, tais problemas deveriam ser tratados já na formação desse professor, tanto inicial quanto continuada.

Ao discutirem tais questões no ensino das ciências, vários autores (Astolfi *et al.*, 2002; Perrenoud, 2000; Meirieu, 1998; Jonnaert, 1996) destacam, entre outros pontos, a necessidade de prover os docentes de instrumentos didáticos para que eles possam analisar e refletir a respeito de suas práticas de ensino e buscar uma aproximação entre o seu discurso e o discurso dos alunos. Ou seja, mediar a relação entre estes e os saberes escolares que se pretende ensinar. Dito de outro modo: ampliar o espaço de diálogo entre professor – saber a ensinar – alunos. Para isso, um dos requisitos consiste em transformar didaticamente o que foi um problema da ciência em um problema para os alunos. Seria isso uma problematização? Ou seria uma contextualização?

Como construir uma sequência didática que tenha como ponto de partida uma problematização, sustentada em uma situação tal que os alunos se deparem com a necessidade de se apropriar de um conjunto de saberes que ainda não têm, e que permita uma contextualização? São essas questões e suas alternativas didático-metodológicas que serão tratadas a seguir, inseridas na estrutura das situações de aprendizagem que se encontram no coração da relação didática estabelecida no interior de uma sala de aula.

## **1. A Contextualização sob Três Enfoques**

A ideia de um ensino de física contextualizado está cada vez mais presente no discurso dos professores e educadores, o que não significa, necessariamente, que seja uma prática corrente na escola. Os próprios documentos oficiais do Ministério da Educação ressaltam a contextualização, juntamente com a interdisciplinaridade, como um dos pressupostos centrais para implementar um ensino por competências. Isso fica especialmente claro nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+). Todavia, um consenso em relação ao que seja um ensino de física contextualizado está longe de acontecer.

É bastante comum, entretanto, associar a contextualização com o cotidiano dos alunos e seu entorno físico. Ou ainda, a atribuição de um certo valor de uso aos saberes escolares, na expectativa de responder aos questionamentos daqueles alunos que não vêem sentido em aprender ciências na escola. Em síntese, a contextualização parece servir como elemento motivador da aprendizagem. Essa interpretação da

contextualização acaba sendo reforçada pelas próprias DCNEM, 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*” (Brasil, 1999, p.94). A ausência de mais discussões leva a compreensões simplificadas da contextualização como mera ilustração para iniciar o estudo de determinado assunto, ainda que a busca por um sentido àquilo que se ensina seja enfatizado.

Essa busca de significado é reforçada nos PCN+, ao considerarem a contextualização como condição indispensável para a interdisciplinaridade: “*a forma mais direta e natural de se convocarem temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele*” (Brasil, 2002, p.14). Nos PCN+ a contextualização, de certa forma, precede a interdisciplinaridade. Mas, a perspectiva assumida por esse documento é a sócio-histórica, a qual se torna clara ao afirmarem que “*a contextualização no ensino de ciências abarca competências de inserção da ciência e de suas tecnologias em um processo histórico, social e cultural e o reconhecimento e discussão de aspectos práticos e éticos da ciência no mundo contemporâneo*” (Idem, p.31). Esta é uma forma possível de se entender a contextualização. Haveria a possibilidade de inserir a contextualização no campo epistemológico ao considerar que a escola teria também o papel de proporcionar aos alunos a capacidade de abstração e de entender a relação entre um modelo teórico e a realidade.

Um terceiro enfoque, que articula os dois anteriores, estaria relacionado às transformações sofridas pelos saberes escolares até chegarem na sala de aula, como produto de uma didatização. Ou seja, o contexto original de produção da ciência física não é o mesmo da física escolar. É o que Chevallard (1991) chama de Transposição Didática. Essas três dimensões da contextualização estão interligadas e sua distinção serve aqui mais para fins didáticos. Todavia, isso não diminui a relevância em estender um pouco mais a discussão dessas três perspectivas da contextualização.

De onde vêm os conteúdos que são ensinados na escola? Dos livros didáticos; dos programas? Mas, antes disso? Yves Chevallard, matemático francês, apoiando-se nas ideias de Michel Verret (1975) desenvolveu a noção de Transposição Didática e procurou analisar o caminho percorrido pelos saberes produzidos pelos cientistas até chegarem na sala de aula. Chevallard (1991) mostrou que não se trata de meras simplificações, mas que os saberes escolares são, na verdade, um novo saber reorganizado e que sofreu modificações ao longo desse percurso, de modo que estejam aptos a serem ensinados. O autor estabelece, pelo menos, três esferas de saberes: o *saber sábio*, aquele produzido nas esferas científicas; o *saber a ensinar*, que estaria presente nos manuais<sup>1</sup>, livros didáticos e programas e, finalmente, o *saber ensinado*, aquele trabalhado na sala de aula. Para Chevallard (1991), “*o saber produzido pela transposição didática será, portanto, um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica na esfera do saber sábio*” (p.18).

Embora tais constatações parecem óbvias, a ideia da transposição didática não é trivial, pois questiona as referências dos saberes escolares e sua pertinência como tal. É possível entender agora porque não é fácil interrogar a relevância do que é ensinado na

---

<sup>1</sup> Manuais aqui indicam livros muito comuns na formação inicial, tais como: Halliday *et al.* (2003), Nussenzveig (2002), Jackson (1998), Eisberg e Resnick (1988) e outros.

escola, uma vez que se estaria aparentemente questionando a relevância da ciência para a sociedade. Depois de constatar que há diferenças entre a física ensinada e a ciência física, a credibilidade assegurada pela legitimidade epistemológica atribuída à física não é garantida para o seu ensino. A pesquisa científica se justifica por ela mesma, mas o seu ensino não. Nas palavras de Chevallard, “*nenhum saber ensinado se autoriza por si mesmo*” (1994, p.146). Ou seja, a ciência física e o ensino de física se inserem em projetos sociais e formativos distintos.

Esses saberes que serão ensinados passarão por transformações, reorganizações e assumirão uma nova forma que envolve alguns processos identificados por Chevallard, a saber, a *despersonalização*, a *programabilidade*, a *desincretização* e a *descontextualização*. A dinâmica de seus atores, a subjetividade dos pesquisadores, os investimentos pessoais e as contribuições anteriores desaparecem, caracterizando-se uma despersonalização daqueles saberes, que são retirados do seu nicho interno de pesquisa para assumir a forma de um texto que possa integrar os programas e materiais didáticos. A isso se soma a programabilidade da aquisição dos saberes a ensinar, pois há etapas de aprendizagem e tempos definidos a serem considerados.

A desincretização delimita os campos de saberes, separando as práticas teóricas das práticas de aprendizagem específicas, dissociando os modelos teóricos do corpo original em conceitos assumidos como independentes. Isso permite a divisão dos saberes a ensinar em disciplinas, capítulos e seções referentes a um projeto didático<sup>2</sup>. Além disso, um saber a ensinar terá que satisfazer algumas exigências de ordem prática e se adequar a um encadeamento sequencial lógico compatível com o tempo legal de ensino, com o tempo didático e com a estrutura escolar. O saber a ensinar passará por uma descontextualização seguida de uma recontextualização, na forma de um novo discurso, uma textualização, sustentada, por exemplo, em pré-requisitos. Essas diferenças, sem mencionar os tempos individuais de aprendizagem, exigem uma certa padronização. Ocorre, todavia, que isso pode levar a uma algoritmização em excesso, muito comum no ensino da física, reduzindo-a a aplicação de fórmulas para resolução de exercícios, a fim de não comprometer o andamento do processo de ensino, o que conduz a uma *ilusão didática*, segundo Brousseau (1986), pois tenta evitar os desvios de duração da aprendizagem.

Compreender os processos da transposição didática é fundamental para o professor. Ao mesmo tempo em que ela se torna inevitável em algum grau, não significa que tenha que seguir um único caminho. A apresentação dos conteúdos escolares pode assumir outras formas. Para Chevallard, a ideia da transposição didática revela a existência dessas transformações, reorganizações e adaptações, permitindo uma vigilância sobre o que se está ensinando na escola em relação àquilo que previa o projeto de ensino.

Todos os três enfoques atribuídos à contextualização adentram no campo epistemológico. Entretanto, o problema da relação entre teoria e realidade é mais evidente. Os futuros professores, frequentemente, aprendem a estrutura formal da física, mas têm dificuldade em relacioná-la com o mundo real. Parece haver um abismo entre os saberes formais e a realidade. Em certa medida, isso se deve a um ensino excessivamente apoiado na resolução de problemas e exercícios, sem discussões

---

<sup>2</sup> Um exemplo disso é analisado em Pinho-Alves *et al.* (2001).

conceituais. Para entender melhor essa relação entre teoria e realidade é preciso compreender que a ciência constrói modelos e, por conseguinte, modificam o real. Mário Bunge, físico e filósofo, utiliza-se da ideia de *objeto-modelo* para prosseguir nessa discussão. Para o autor, os objetos-modelo serão descritos por modelos teóricos que apreendem uma parcela do objeto representado, sendo, desse modo, aproximativo. Segundo Bunge, “*se se quiser inserir este objeto-modelo em uma teoria, cumpre atribuir-lhe propriedades suscetíveis de serem tratadas por teorias. É preciso, em suma, imaginar um objeto dotado de certas propriedades que, amiúde, não serão sensíveis*” (2008, p.14). Alguns aspectos do objeto serão, portanto, negligenciados, mas a conversão de coisas concretas em imagens e sua transformação em modelos teóricos cada vez mais adequados aos fatos<sup>3</sup> é o caminho efetivo para a apreensão da realidade pelo pensamento<sup>4</sup> (Bunge, 2008). O experimento na ciência é que irá assumir o papel de atestar se os objetos-modelo e os modelos teóricos que os descrevem correspondem aos objetos reais. A ciência, portanto, não é o retrato fiel da realidade. Isso não significa, todavia, que a ciência não seja capaz de oferecer ferramentas para entender o mundo.

Ao transpor tais discussões para o ensino, é relevante destacar que o ensino das ciências deveria proporcionar aos alunos o acesso a um saber legitimado culturalmente, que consiste em uma forma especializada de representar o mundo através de um processo histórico e com a contribuição de vários sujeitos. Assim, um ensino de ciências totalmente desarticulado do mundo vivencial do aluno acaba gerando a sensação de impossibilidade de interpretar esse mundo. Quando isso ocorre, permanecem as explicações do senso comum e os mitos, mas que acabam “funcionando” para as relações imediatas com a realidade, resultando, muitas vezes, na permanência de concepções alternativas.

Deveria ser um dos objetivos da educação científica mostrar que a ciência é capaz e apreender a realidade, mas, ao mesmo tempo, reconhecer que um determinado fenômeno, ao se tornar objeto de investigação pela ciência, é modificado por esta. Pietrocola (2001) sintetiza essa problemática nas seguintes questões: “*como o conhecimento científico pode auxiliar a conhecer o mundo que nos cerca? De que forma o conhecimento físico pode ser utilizado para gerar ações no cotidiano? Como gerar autonomia em um cidadão moderno através da sua alfabetização científica?*” (2001, p.12). Perguntas como essas conduzem à dimensão sócio-histórica da contextualização.

Essa é, possivelmente, a compreensão mais comum dada à contextualização, muito presente no discurso educacional. Entretanto, na maioria das vezes, sua interpretação reduz os aspectos sociais da educação científica ao espaço físico proximal dos alunos, confundindo-se com uma simples relação com o cotidiano. Essa relação é frequentemente usada para justificar o ensino da física, apoiando-se na relevância da ciência física para a sociedade e para os avanços tecnológicos. Todavia, a partir das discussões anteriores, fica claro que a ciência física e a física escolar não são a mesma coisa, embora estejam relacionadas. Então, o que serve para justificar uma das práticas não necessariamente servirá para justificar a outra. Mas, isso não significa que a educação científica não possa ter um projeto formativo capaz de levar os alunos a se

---

<sup>3</sup> Uma discussão acerca da objetividade como adequação ao objeto pode se encontrada em Cupani (1989).

<sup>4</sup> Discussões a respeito da apropriação da matéria pelo pensamento podem ser encontradas em Paty (1995).

apropriarem de algum conhecimento científico, proporcionando-lhes novas compreensões acerca da realidade.

Essa perspectiva da contextualização está muito presente, por exemplo, nos PCN+. As pesquisas a respeito do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e da Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) têm objetivos formadores e ênfases curriculares que se aproximam da dimensão sócio-histórica da contextualização<sup>5</sup>. Em certo sentido, todas essas inovações metodológicas almejam ampliar os objetivos do ensino das ciências para além do mero acúmulo de informações ou transposições mecânicas de técnicas de resolução de exercícios. Trata-se de promover uma *educação problematizadora*, em oposição ao que Paulo Freire chamava de *educação bancária*.

As contribuições de Freire para o ensino de física já foram objeto de algumas pesquisas e projetos<sup>6</sup>. Para o autor, educador e educando terão que estabelecer um diálogo, rompendo com práticas tradicionais de ensino, a fim de que a realidade seja percebida e que se transforme em objeto de reflexão. Através da ênfase nos aspectos históricos e da discussão das situações que se colocam como obstáculos para a compreensão da realidade vivida pelos sujeitos, a proposta educacional de Freire procura estabelecer uma relação dialética com o mundo. Ou seja, propõe uma *praxis* educacional que transcende a simples utilização de conhecimentos na prática, pois implica reflexão, ação e transformação, tanto da realidade vivida como do sujeito que a vive. Desse modo, a tríade *codificação – problematização – descodificação* é central na abordagem freiriana. A codificação de uma situação existencial é a sua representação, a mediação entre o contexto real e o contexto teórico. A problematização é o diálogo não apenas com a realidade do sujeito, mas também entre o professor e o aluno, a fim de que este se reconheça na representação. E, a descodificação é a análise crítica e a exteriorização da visão de mundo do sujeito.

A relação dialética entre o homem e o mundo se verifica mais uma vez quando Freire defende que a leitura da realidade compartilhada deverá se dar em tempo real, histórica e socialmente situada. É uma leitura/compreensão que não se separa do próprio homem/sujeito. Portanto, ao mesmo tempo em que há uma abstração dessa realidade, ocorre também uma aproximação com o sujeito, pois este “*se reconhece na representação da situação existencial ‘codificada’, ao mesmo tempo em que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos*” (Freire, 1985, p.114). Vale destacar, no entanto, que essa compreensão da realidade transcende o espaço físico próximo do aluno, embora possa ser o ponto de partida. Essa transcendência visa a libertar o sujeito, segundo Freire, da não-consciência de sua situação existencial. Ou seja, espera-se que os saberes ensinados tenham sentido para o aluno, na medida em que possam ser mobilizados em outros contextos fora dos muros escolares.

## **2. A Relação Didática e as Situações de Aprendizagem**

Depois de discutidos três enfoques possíveis para a contextualização, a saber, o didático, o epistemológico e o sócio-histórico, e de haver esclarecido algumas compreensões discutíveis para um ensino de física contextualizado, uma nova pergunta

---

<sup>5</sup> Para mais detalhes ver, por exemplo, Cruz e Zylbersztajn (2001) e Ricardo (2007).

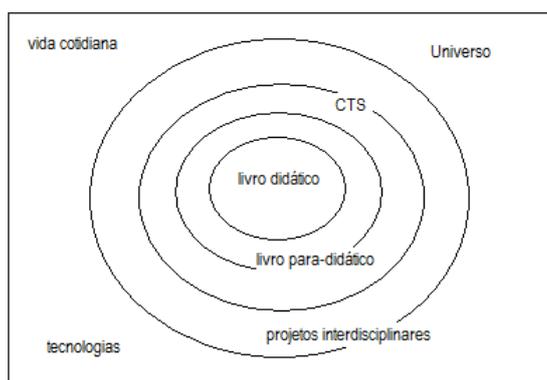
<sup>6</sup> Ver, por exemplo, Delizoicov e Angotti (1992) e Delizoicov (2008).

se apresenta: como fazer? Como tratar isso didaticamente? A resposta para essa pergunta exige a ideia da problematização.

Uma das formas sugeridas para tratar os saberes a ensinar de modo a amenizar a descontextualização sofrida na transposição didática é o uso da história da ciência. Esta poderia fazer uma recontextualização interna, localizando dentro do corpo das teorias científicas o seu contexto histórico de elaboração. Entretanto, conforme foi discutido anteriormente, os significados dos problemas e questões que levaram à construção dos saberes científicos não são os mesmos para alunos e cientistas. Assim, uma localização histórica da formulação de um fenômeno estudado terá sentido dentro do corpo teórico em questão e não necessariamente para o educando<sup>7</sup>. Além disso, a resposta dada ao problema supostamente recontextualizado não será necessariamente contextualizada, pois também esta passará pelos processos de didatização. Embora o uso da história da ciência seja relevante, parece que seu uso como recontextualização histórica não é suficiente.

O mesmo ocorre com a ideia da problematização como sendo a prática de um diálogo entre professor e alunos no início de cada aula para levantar suas concepções acerca de determinado conceito científico. Não se trata apenas de um levantamento das concepções alternativas dos educandos, mas de estabelecer um diálogo no qual eles tenham efetiva participação. Frequentemente, os diálogos se resumem a perguntas relacionadas ao conteúdo que se pretende ensinar. Em curto espaço de tempo os alunos estarão sem recursos cognitivos para prosseguirem com o diálogo, ou suas respostas se resumirão em afirmações ou negações. É comum encontrar na abertura de capítulos de livros didáticos ilustrações ou fotos que nada ou muito pouco têm a ver com o conteúdo que se segue.

Os conteúdos escolares e os materiais didáticos são apresentados de modo excessivamente artificial, resultado de escolhas ocorridas no processo de transposição didática, que procuram satisfazer mais questões de ordem prática do que didática. Isso leva os alunos à não reconhecerem a física fora da escola. O Esquema 01<sup>8</sup> ilustra essa dificuldade:



Esquema 01

Os conteúdos de física presentes nos manuais e livros didáticos se encontram distantes da vida cotidiana, das tecnologias, enfim, do mundo dos alunos. O Esquema

<sup>7</sup> Para mais detalhes, ver Robilotta (1988).

<sup>8</sup> Extraído de Ricardo (2005), com modificações.

01 ilustra os graus de abordagem dos objetos de ensino, sem estabelecer hierarquias. É possível que em alguns casos haja aproximações, daí a representação não ser concêntrica. Mas, em parte por exigências da própria estrutura escolar, que impõe uma certa rotina aos professores e alunos, o livro didático está praticamente isolado do mundo real, da vida cotidiana. O uso de novos materiais, como os para-didáticos, e inovações curriculares com outras ênfases, como a abordagem CTS ou projetos interdisciplinares<sup>9</sup>, buscam, em certa medida, essa aproximação, pois trazem novos elementos aos conteúdos disciplinares escritos. A tecnologia é constantemente reduzida a uma ciência aplicada, servindo para justificar a importância da ciência. Todavia, a física ensinada tem muito pouco a ver com a tecnologia. Esta, na maioria das vezes, não é reconhecida como uma prática produtora de saberes próprios e, portanto, uma possível referência de saberes a ensinar<sup>10</sup>.

O Esquema 01 esclarece também o risco de reduzir a contextualização a ilustrações e exemplos tirados do cotidiano. A forma como os conteúdos escolares estão estruturados nos manuais e livros didáticos não favorecem essa aproximação. Por isso, é comum os professores afirmarem que é difícil fazer esse exercício didático. Um ensino de física contextualizado, problematizado, deverá ser construído a partir de situações de aprendizagem bem definidas.

Essas situações de aprendizagem se localizam no centro da relação didática que se estabelece entre professor – aluno/alunos – saberes a ensinar, conforme foi anunciado anteriormente. Se um desses atores for negligenciado ou esquecido a relação didática não se constitui. É a situação de aprendizagem que irá fazer funcionar a relação didática. Perrenoud (2000) destaca que um dos desafios do professor é justamente organizar e dirigir situações de aprendizagem. Para isso, reconhecer as representações dos alunos, os obstáculos à aprendizagem, a elaboração de sequências didáticas e o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados são atribuições fundamentais. Para o autor, as situações de aprendizagem deverão ser significativas, problematizadoras e contextualizadas.

Entretanto, cada um dos atores da relação didática comporta outras variáveis, que a tornam dinâmica e complexa, como as relações pessoais com os saberes, os jogos de tensão entre as várias esferas do sistema de ensino (pais de alunos, professores, alunos, direção, secretarias de ensino, exames vestibulares) e os programas curriculares. Essa relação didática se insere em um espaço físico definido: a escola. Nesse caso, os hábitos e rotinas também passam por uma negociação<sup>11</sup>. Gerenciar o tempo disponível, administrar a indisciplina, por exemplo, fazem parte do cenário escolar.

Desse modo, torna-se fundamental o professor compreender o percurso dos saberes a ensinar, tal como sugere a noção de transposição didática, pois não será possível ensinar tudo, mas aquilo que seja essencial, relevante. No interior de uma situação de aprendizagem o professor não poderá deixar tudo explícito ao aluno, já que isso levaria a uma lógica de exposição linear de acúmulo de informações e supostos pré-requisitos, cujos propósitos estão longe da compreensão do educando. Uma situação de

---

<sup>9</sup> Exemplos de projetos interdisciplinares nessa perspectiva podem ser encontrados em Fourez (2001).

<sup>10</sup> Para mais discussões acerca das concepções dos professores a respeito da tecnologia, ver Ricardo *et al.* (2007).

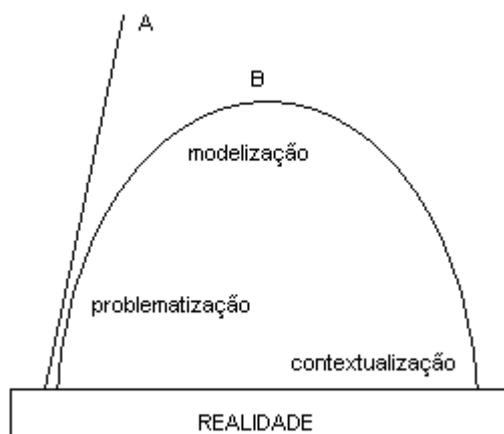
<sup>11</sup> Brousseau (1986) chama esse conjunto de expectativas e responsabilidades recíprocas entre professor, alunos e saberes a ensinar de Contrato Didático.

aprendizagem problematizadora deverá colocar o aluno não apenas diante da falta de um conhecimento, mas face à necessidade de um conhecimento.

### 3. A Problematização

As discussões anteriores mostram que um ensino de física contextualizado não se resume a relações ilustrativas com o cotidiano dos alunos, ou com exemplos de aplicações da física. Um ensino contextualizado é o resultado de escolhas didáticas do professor, envolvendo conteúdos e metodologias, e com um projeto de ensino bem definido. Parece claro também que um conjunto de estratégias didáticas precedem a contextualização. Esse é o papel da problematização.

A problematização consiste na construção de situações-problema que irão estruturar as situações de aprendizagem, dando-lhes um significado percebido pelos alunos. O filósofo Gaston Bachelard (1996) já alertava que havia a necessidade de construir problemas que não são postos pelos alunos. Os problemas científicos não são naturais para os educandos. Karl Popper (1974) também destacou que na escola se ensinam respostas a perguntas que não foram feitas. Nesse sentido, Vlassis e Demonty (2002), ao discutirem as características de uma situação-problema, afirmam que *“por mais evidente que isso possa parecer, a situação deve verdadeiramente pôr um problema aos alunos”* (2002, p.40). Evidente talvez, mas não trivial. Na sequência, os autores salientam que *“uma situação-problema não se define somente pela situação propriamente dita, mas também pela maneira como o professor explora essa situação”* (Idem). As situações-problema, portanto, não se constituem por si mesmas; não se trata de ilustrar os assuntos a serem ensinados e diluí-los em generalidades. Trata-se de construir um cenário de aprendizagem, com pontos de partida e de chegada bem definidos. O Esquema 02 a seguir sintetiza essa ideia:



Esquema 02

A curva A representa uma interpretação simplificada da contextualização, que é a de partir de exemplos, ilustrações, casos da realidade, mas sem um retorno a esta. O fim é o saber escolar sistematizado em situações didáticas excessivamente artificiais, que têm sentido no interior da própria escola. Pode ocorrer também o contrário: partindo-se dos saberes sistematizados exige-se dos alunos que façam alguma relação com o seu cotidiano. As discussões precedentes já mostraram que isso é pouco provável

de acontecer. A realidade aqui assume o *status* de mera motivação, se é que cumpre tal papel.

A curva B toma a realidade, ou uma parte dela, como ponto de partida e de chegada. Ela exige uma competência crítico-analítica dessa realidade a partir da sua problematização. A contextualização se dará no momento em que se retorna a essa realidade, com um novo olhar, com possibilidades de compreensão e ação. A contextualização sucede a problematização e a teorização ou modelização. É na etapa da modelização que os saberes a ensinar serão trabalhados. Ela responde, em certo sentido, à seguinte pergunta: que saberes são necessários para se compreender a situação-problema que se apresenta nesse momento? É por isso que tal situação tem que ser construída. Ela não é dada nos programas ou livros didáticos. Para Delizoicov (2001) uma situação-problema deveria ter “*o potencial de gerar no aluno a necessidade de apropriação de um conhecimento que ele ainda não tem e que ainda não foi apresentado pelo professor*” (p.133).

Assim, uma situação-problema não poderia gerar um diálogo entre professor e alunos cujas respostas da parte destes sejam apenas sim/não, contra/a favor, conheço/não conheço, sei/não sei. A problematização se consolida também nas interações dentro da sala de aula, pois é algo da realidade dos alunos que está sendo analisado, confrontado e questionado. Uma situação-problema pode/deve levar à formulação de outros problemas. Daí o alerta feito por Vlassis e Demonty (2002) acima em relação à forma como as situações são exploradas pelo professor.

No entanto, uma situação-problema que não tenha significado para os alunos, ou que este não esteja claro, corre o risco de se esvair em trabalhos infrutíferos e os alunos irão buscar, ou mesmo exigir do professor, respostas prontas. Vale lembrar que na estrutura escolar é comum a prática de dar respostas, mesmo para perguntas que não foram feitas, conforme alertou Popper. Segundo Meirieu (1998), “*atualmente, os alunos não têm mais encontrado, em sua história pessoal, cultural e social, quando o professor ‘ensina a lição’, o problema ao qual esta responde*” (p.171). O autor chama essa prática de *pedagogia da resposta* em contraponto a uma *pedagogia do problema*.

As situações-problema terão que ser estruturadas e organizadas de tal modo que se apresentem como um problema de fato, mas que ao mesmo tempo os alunos vislumbrem possibilidades de alcançar a solução. Ou seja, as situações devem contemplar começo, meio e fim, pois de outro modo se reduziriam à situação descrita na curva A do Esquema 02. Meirieu (1998), define uma situação-problema como sendo “*uma situação didática na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa*” (p.192). A situação-problema é meio para a aprendizagem. Mas, uma situação-problema também poderá levar os alunos a mobilizar seus conhecimentos e suas representações, questionando-as, lançando novas hipóteses e elaborando novas ideias (Astolfi *et al.*, 2002).

Finalmente, cabe lembrar que o professor terá que administrar uma heterogeneidade em classe; seja de distintos tempos de aprendizagem, seja do empenho dos alunos, tanto em grupos como individualmente, seja de acesso à informação, entre outras. Em maior ou menor grau, isso é inevitável. Aliado a isso, um programa extenso e o pequeno número de aulas acabam engessando o professor. Entretanto, isso não impede a prática de um ensino de física contextualizado, ao contrário. Na medida em

que se pretende envolver mais os alunos, as participações individuais e coletivas serão incrementadas. Em relação ao tempo, mais que em outras situações, um ensino contextualizado exigirá a escolha de conceitos e noções centrais, em torno das quais as sequências didáticas serão estruturadas<sup>12</sup>. Um bom domínio dos conteúdos específicos é condição necessária, assim como a superação da ideia de que os saberes a ensinar só podem ser organizados em sequências lineares apoiadas em supostos pré-requisitos. Isso permitirá determinar o grau de aprofundamento necessário a cada assunto, conceito ou teoria a ser ensinada, bem como as estratégias e recursos a serem empregadas na elaboração e implementação das situações-problema.

#### 4. Referências Bibliográficas

ASTOLFI, Jean-Pierre *et al.*. *As Palavras-Chave da Didática das Ciências*. Trad. Maria Ludovina Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BROUSSEAU, Guy. *Fondement et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques*, v.7, n.2, p.33-115, 1986.

BUNGE, Mario. *Teoria e Realidade*. Trad. Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

CHEVALLARD, Yves. *Les processus de transposition didactique et leur théorisation*. In: ARSAC, Gilbert *et al.* (orgs.). *La Transposition Didactique à l'Épreuve*. Paris: La Pensée Sauvage, 1994.

CRUZ, Sônia Maria S.C.; ZYLBERSZTAJN, Arden. *O enfoque ciência, tecnologia e sociedade e a aprendizagem centrada em eventos*. In: PIETROCOLA, Maurício (org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

CUPANI, Alberto. *A Objetividade Científica como Problema Filosófico*. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.6, número especial, p.18-29, 1989.

---

<sup>12</sup> Um exemplo de sequência didática nessa perspectiva pode ser encontrado em Sousa (2007). Um programa de física para todo o ensino médio pode ser encontrado em Delizoicov e Angotti (1992).

- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André P.. *Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e Problematizações. In: PIETROCOLA, Maurício (org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.
- DELIZOICOV, Demétrio. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.1, n.2, p.37-62, jul. 2008. [http://www.ppgect.ufsc.br/alexandriarevista/numero\\_2/artigos/demetrio.pdf](http://www.ppgect.ufsc.br/alexandriarevista/numero_2/artigos/demetrio.pdf)
- EISBERG, Robert; RESNICK, Robert. *Física Quântica*. 6ª ed.. Trad. Paulo Ribeiro, Enio Silveira, Marta Barroso. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- FOUREZ, Gérard. Interdisciplinarité et îlot de rationalité. *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, v.1, n.3, p.341-348, juil. 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 14ª ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HALLIDAY, David *et al.*. *Fundamentos de Física*. Trad. André S. Azevedo e José Paulo S. Azevedo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2003.
- JACKSON, John D.. *Classical Eledrodynamics*. 3<sup>rd</sup> ed.. USA: John Wiley & Sons, Inc.; 1998.
- JONNAERT, Philippe. Dévolution versus Contre-dévolution! Um tandem incontournable pour le contrat didactique. In: RAISKY, Claude; CAILLOT, Michel (éds.). *Au-delà des didactiques, le didactique: débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1996.
- MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* 7ª ed.. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- NUSSENZVEIG, Moysés. *Curso de Física Básica*. 4ª ed.. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 2002.
- PATY, Michel. *A Matéria Roubada: a apropriação crítica do objeto da física contemporânea*. Trad. Mary Barros. São Paulo: Editora da USP, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PIETROCOLA, Maurício. Construção e realidade: o papel do conhecimento físico no entendimento do mundo. In: PIETROCOLA, Maurício (org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.
- PINHO-ALVES, José *et al.*. A Eletrostática como exemplo de Transposição Didática. In: PIETROCOLA, Maurício (org.). *Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica*. Trad. Leônidas Hegenberg e Octanny S. da Mota. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

RICARDO, Elio C.. *Competências, Interdisciplinaridade e Contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das ciências*. 2005. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.  
<http://www.ppgect.ufsc.br/teses/01/Tese.pdf>

RICARDO, Elio C.. Educação CTSA: obstáculos e possibilidades para sua implementação no contexto escolar. *Ciência & Ensino*, v.01, p.01-12, 2007.  
<http://www.ige.unicamp.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/160>

RICARDO, Elio C. *et al.* A Tecnologia como Referência dos Saberes Escolares: perspectivas teóricas e concepções dos professores. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v.29, p.137-149, 2007.  
<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/060701.pdf>

ROBILOTTA, Manuel. O Cinza, o Branco e o Preto – da relevância da história da ciência no ensino da física. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.5, número especial, p.7-22, jun. 1988.

SOUSA, Demuthey Rodrigues *et al.*. A Teoria e a Prática na Formação Inicial: reflexões a partir da execução de um projeto de ensino na disciplina de física. XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2007, São Luiz – Maranhão. *Atas*, 2007.  
<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0224-1.pdf>

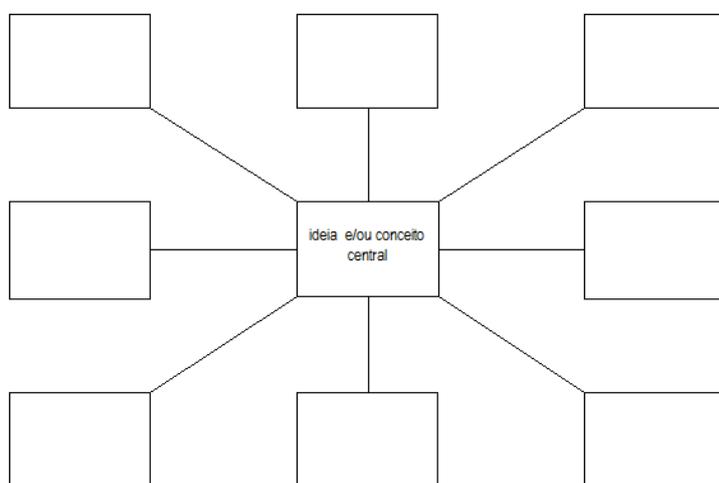
VERRET, Michel. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion, 1975.

VLASSIS, Joëlle; DEMONTY, Isabelle. *A Álgebra Ensinada por Situações-Problemas*. Trad. Teresa Serpa. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

## 5. Atividades para os professores em formação

### 5.1. Elaboração de uma sequência didática a partir de um conceito/tema central

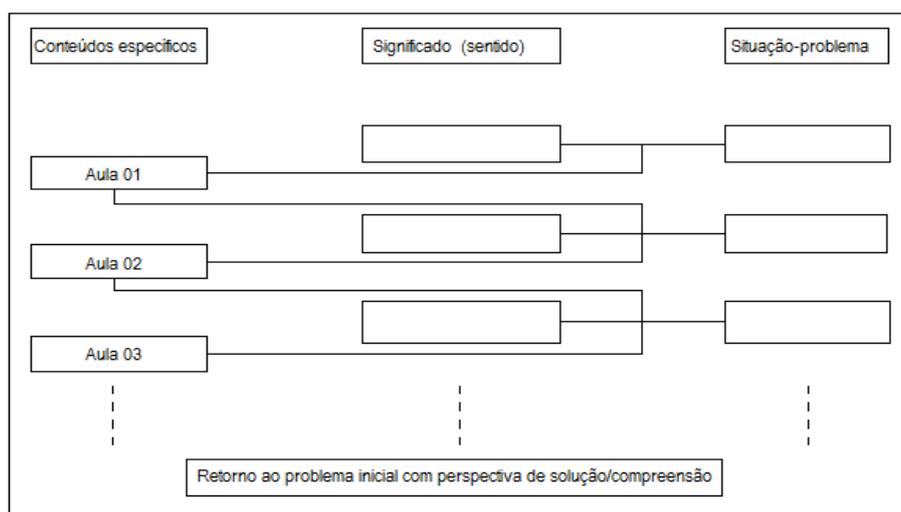
Escolha um conceito ou assunto propostos nos programas de física do ensino médio e, a partir dele, organize uma sequência didática, prevendo os demais conceitos e teorias envolvidas, as metodologias ou tarefas utilizadas para explorá-los e os recursos necessários (em caso de utilizar experimentos, demonstrações, filmes, visitas etc.). A ideia é fazer o exercício de identificar os conceitos/teorias chaves, sem recorrer às sequências tradicionais dos livros didáticos. Isso é fundamental para construir situações-problema com objetivos de aprendizagem bem definidos. O número de aulas pode variar. O Esquema 03 abaixo sugere uma sequência didática de 8 aulas, mas pode-se pensar em estruturas maiores.



Esquema 03 – estrutura básica de uma sequência didática.

## 5.2. Elaboração de uma sequência didática com a definição das situações-problema

Considerando as discussões a respeito do Esquema 02 do texto, elabore uma sequência didática definindo os significados (sentidos) e as situações-problema de cada aula ou conjunto de aulas. Essas definições precedem a escolha dos conteúdos específicos. Nesse caso, como se trata de um exercício, assuma a “realidade” como sendo um vídeo, parte de um filme, uma entrevista, uma reportagem de jornal/revista etc. O material escolhido será a “realidade” a ser problematizada. E o retorno à realidade será assistir/ler novamente ao filme, entrevista, reportagem etc. Esse retorno terá que proporcionar uma nova compreensão. Para o caso de um vídeo, por exemplo, a pergunta central é: após os alunos assistirem o vídeo, o que se poderia ensinar de física para que eles o compreendessem melhor? Quais os conceitos físicos centrais para essa compreensão? A partir daí organize uma sequência didática nos moldes do Esquema 04 abaixo. Lembre-se que problematizar não consiste apenas em questionar. As situações-problema terão que gerar a necessidade de uma aprendizagem. Sugere-se vídeos/filmes/entrevistas de curta duração, ou textos sintéticos, que não excedam a vinte minutos aproximadamente.



Esquema 04: sequência didática – problematização.