

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO CONTEXTUALIZADO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Diogo Boldrini¹
Livia Toscano Barbosa²
Thiago Boldrini³

RESUMO

O mundo atual é imediatista, dinâmico. Basta um 'clique' e temos acesso a informações do mundo todo, de qualquer assunto. Há décadas, por exemplo, era preciso uma ida à biblioteca municipal, desprender-se de tempo e ânimo para a leitura de livros, enciclopédias e atlas para enfim conseguir uma única informação e contextualizá-la com a notícia do jornal, por exemplo. Hoje tudo é muito diferente. E esse dinamismo, essa contextualização precisa estar presente na sala de aula, de maneira a auxiliar o aluno em seu processo de inferir significados, associando seu conhecimento prévio às informações fornecidas pelo material didático. É através da contextualização que o educando consegue visualizar e até experimentar os conceitos e teorias que o professor oferece na sala de aula e entender, na prática, como funcionam.

PALAVRAS-CHAVE: Contextualização. Ensino. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present world is immediate, dynamic. Just a 'click' and we have access to information from all over the world, from any subject. For decades, for example, it was necessary to go to the municipal library, get rid of the time and spirit to read books, encyclopedias and atlases, in order to get a single piece of information and contextualize it with newspaper news, for example. Today everything is much more different. And this dynamism, this contextualization must be present in the classroom, so as to assist the student in his process of inferring meanings by associating his previous knowledge with the information provided by the didactic material. It is through contextualization that the student can visualize and even experience the concepts and theories that the teacher offers in the classroom and understand, in practice, how they work.

KEYWORDS: contextualization, teaching, pedagogical practices.

¹Licenciado em Ciências Biológicas e Educação Física.

²Graduada em Farmácia pela Faculdade Brasileira.

³Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo

1 INTRODUÇÃO

Parece ensaiado: o professor entra na sala, cumprimenta, pede silêncio. Faz a chamada dos alunos, introduz rapidamente o tópico programático a ser abordado e, preenchendo a lousa ou ditando, “passa o ponto”, enquanto os alunos copiam. O professor “explica”, repetindo o que já foi copiado. Em uma época em que se fala muito em tecnologias a favor da educação, há o professor que prepara alguns ‘*slides*’, mas que não deixa de ser uma cópia fiel do que está nos livros didáticos. A escola cumpriu mais uma etapa de seu papel social.

Quantas vezes em nossa vida escolar repetimos – como alunos -, ou reproduzimos - como professores – a rotina da reificação de forma “natural” em sala de aula? Qual o grau de consciência dos sujeitos envolvidos na prática vivenciada? Por onde transitam pensamentos de educandos e educadores durante o processo? E que sociedade propõe tal rotina construir? É a filosofia da identidade imposta à cotidianidade. Entende-se por reificação “(...) a repetição como tal, o retorno vezes sem fim da mesmidade, em toda sua desolação e tédio psicológico: vale dizer, neurose” (JAMESON, [1990] 1997, p.32).

Alunos e professores, concepções, experiências, interpretações e ações, curiosidades e indagações ricas em diversidade de análise, historicamente construídas e efetivas na superação de dificuldades encontradas na realidade vivenciada, estão divorciados da sala de aula, irreconciliáveis, por conta de um conteúdo escolar aprioristicamente determinado pela forma autoritária com que embasa sua utilização pedagógica. Na trama das falas significativas monológicas está a revelação dos conflitos e tensões da prática pedagógica reificada.

Tradicionalmente, a aquisição do conteúdo está relacionada a processos de memorização mecânica a partir de exercícios de fixação, em que, muitas vezes, de forma insustentável, informações desconexas são artificialmente relacionadas a situações de uma realidade considerada “próxima”, que serve de ilustração para o mundo metafísico criado e apresentado como “ideal” pelos livros didáticos e programas de ensino. Com a promessa de ascensão

socioeconômica e de igualdade política entre os cidadãos, promove-se a educação funcionalista - ou neofuncionalista (MORROW e TORRES, 1997, p. 87), com a socialização reprodutivista de códigos, conhecimentos, culturas e valores acadêmicos, desconsiderando o contexto político economicamente seletivo do Estado elitista.

A composição curricular obriga o professor a apresentar dados, números e projeções relevantes, o que pode ser um empecilho para a reestruturação da prática em sala de aula. Mas a revisão desse currículo pode contemplar a contextualização, sem que os resultados diminuam ou se tornem irrelevantes na composição das estatísticas. Uma política curricular pode organizar esses momentos para viabilizar uma prática pedagógica crítica e eticamente comprometida com os anseios populares. Entretanto, há que se considerar que a rejeição ao modelo de aulas contextualizadas, abertas ao diálogo, muitas vezes pode partir dos alunos, segundo McLaren, como "(...) uma rejeição à sua reformulação em objetos dóceis, onde a espontaneidade é substituída pela eficiência e pela produtividade, de acordo com as necessidades do mercado" (MCLAREN, [1989] 1997a, p.221).

De forma geral, contextualização é o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. A ideia de contextualização entrou em pauta com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que acredita na compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são guias que orientam a escola e os professores na aplicação do novo modelo, estão estruturados sobre dois eixos principais: a interdisciplinaridade e a contextualização.

A LDB 9.394/96, no artigo 28º, indica como isso pode ser feito, por expor que "os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente". Isso significa que o ensino deve levar em conta o cotidiano e a realidade de cada região, as experiências vividas pelos alunos, quais serão suas prováveis áreas de atuação

profissional, como eles podem atuar como cidadãos; enfim, ensinar levando em conta o contexto dos estudantes.

1.1 POR QUE CONTEXTUALIZAR AS AULAS

Ao contextualizar um conteúdo específico é que o conhecimento ganhará significado real para o aluno. Do contrário, ele poderá se perguntar: “Para que estou aprendendo isso?” ou “Quando eu usarei isso em minha vida?”. Isso faz com que o aluno passe a rejeitar a matéria, dificultando os processos de ensino e aprendizagem.

Para que isso não ocorra e o aluno sinta também prazer e gosto pelo conhecimento, entendendo sua importância, o professor precisa definir o tratamento a ser dado ao conteúdo que será ensinado e, depois, tomar as decisões didáticas e metodológicas necessárias para que o ambiente de aprendizagem contextualizada seja eficaz.

A ideia da contextualização requer a intervenção do estudante em todo o processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. O aluno será mais do que um espectador, como costumava ser no ensino tradicional, mas ele passará a ter um papel central, será o protagonista; como um agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo e o mundo ao seu redor.

Para tal é necessário que o professor crie situações comuns ao dia a dia do aluno e o faça interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico. Isso é sempre possível, pois inúmeros e praticamente inesgotáveis são os campos e contextos de experiências vivenciadas pelos alunos e pela escola, que podem ser utilizados para dar vida e significado ao conhecimento.

Podem ser abordados aspectos como: problemas ou fenômenos psíquicos, físicos, econômicos, sociais, ambientais, culturais, políticos, etc. Não precisam estar diretamente ligados aos alunos, mas podem fazer referência também aos seus familiares, desde que os discentes estejam de alguma forma envolvidos com a situação apresentada.

A concepção de contexto de acordo com o PCN é que o mesmo deve estar associado a uma situação que dê sentido aos conhecimentos a serem elaborados, ou oriente a aprendizagem matemática, sendo necessário que os alunos descontextualizem o saber produzido, para reconhecer nele um conhecimento cultural a ser reutilizado.

Um conhecimento só é pleno se for mobilizado em situações diferentes daquelas que serviram para lhe dar origem. Para que sejam transferíveis a novas situações e generalizadas, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados em outras situações (BRASIL, 1997).

Em consonância com o PCN está Brousseau que afirma que o funcionamento eficaz da contextualização conduzirá o aluno, ao responder as situações propostas, a produzir um conhecimento que poderá utilizar em outras situações. Caberá a ele, com a ajuda do professor, re-despersonalizar e re-descontextualizar o saber, reconhecendo que o conhecimento produzido poderá ser utilizado em outras situações, ou seja, é um saber cultural reutilizável. Em outras palavras, na realização do trabalho desenvolvido em sala de aula, deve-se considerar que a aprendizagem matemática ocorre a partir de *“uma modificação do conhecimento que o aluno deve produzir por si mesmo e que o professor deve provocar”*. (BROUSSEAU, 1996, p. 49).

Assim, as situações são responsáveis pelo sentido que será atribuído ao conceito. Seu significado será construído a partir da variedade de situações com que o sujeito se depara. Nessa linha de pensamento, enfatizamos a necessidade de o professor estar atento para a proposição de situações em sala de aula que favoreçam a construção de significado para o conceito que se deseja que o aluno construa. Sua ação mediadora é a de propor situações de aprendizagem, cuidadosamente escolhidas, diversificadas, que levem os alunos a se tornarem capazes de resolver situações cada vez mais complexas.

No entanto, vale ainda lembrar que o sentido se constrói nas relações entre o sujeito com as situações e com os significantes (representação simbólica). Isto quer dizer que o sentido não está apenas nas situações em si mesmas, mas também nas competências evocadas no sujeito por essa situação.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde um experimento químico ou a interpretação de dados de uma eleição divulgados num jornal, a contextualização é uma ferramenta importante na construção do conhecimento e nas relações dos alunos e as disciplinas estudadas. Cabe ao professor escolher os recursos adequados a cada conteúdo/tema pois, se bem explorados, os elementos apresentados em sala de aula podemse constituírem em situações problematizadoras, possibilitando gerar abstrações.

Existem várias maneiras de implementar a contextualização na sala de aula, e o professor precisa buscar a melhor e mais adequada à sua realidade. A contextualização deve mobilizar áreas ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural dos sujeitos envolvidos além de trazer à tona competências cognitivas já adquiridas anteriormente para solucionar problemas novos. Deve ser concebida como capaz de tornar a construção de conceitos um processo constante de desenvolvimento cognitivo, que permita transitar de forma inteligente das experiências escolares cotidianas para as abstrações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática/Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In. PARRA, C; C, Saiz, 1.et al. *Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JAMESON, F. Reificação e utopia na cultura de massa. In: JAMESON, F. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995. p. 9-35.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORROW, R.A., TORRES, C.A. *Teoria Social e Educação – uma crítica das teorias de reprodução social e cultural*. Afrontamento. Porto: 1997.