

SOBRE SABERES, RESPEITO À VIVÊNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO: diálogos com professores da Educação no Campo

Rafaela dos Santos Lima¹
Bruno Ferreira dos Santos²

RESUMO

O ensino deve ser pensado de modo a considerar o que o aluno já sabe e vivencia no seu dia a dia. O professor precisa ter o cuidado de refletir sobre como utilizar esses saberes e conhecimentos advindos da experiência dos estudantes para serem trabalhados em sala de aula. Diante dessa situação este artigo tem como objetivo fazer uma análise perceber como os professores da Escola do Campo Hermínio Manoel de Jesus, do município de Valença-Bahia, compreendem a importância de utilizar o contexto dos estudantes para a promoção da aprendizagem de modo significativo. Para embasar o escrito buscamos referenciais sobre os saberes docentes (Tardif), de respeito à vivência do educando (Paulo Freire) e a contextualização (Erivanildo Silva). Os dados foram obtidos por meio de um questionário eletrônico e analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), e as seguintes categorias a posteriori emergiram: i) Escola do campo e suas particularidades; ii) Relação da vivência dos estudantes com o conhecimento escolar; iii) Uso da vivência/contexto para a promoção da aprendizagem e iv) Compreensão e prática da contextualização. Com base na análise realizada percebemos que, apesar de conhecer a necessidade de uso do contexto, respeito a vivência e as particularidades do ensino no campo, os professores possuem algumas limitações em trabalhar o conteúdo levando em considerações as especificidades do campo.

Palavras-chave: Saberes; Vivência; Contextualização; Escola do Campo.

INTRODUÇÃO

A Educação deve ser pensada de modo a relacionar-se com as vivências e experiências dos educandos. O professor, como mediador do conhecimento e da aprendizagem, necessita formar-se para além dos conhecimentos disciplinares, a fim de compreender os diferentes contextos e possibilidades para promoção de um ensino que seja voltado para o âmbito dos envolvidos. Tardif (2000) apontou que diversos são os saberes necessários à prática docente. Ele define saber docente como sendo “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2000, p. 36).

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPGECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, limasrafaa@gmail.com

² Orientador do trabalho - Doutor em Ciências Sociais e Humanas Pela Universidad Nacional de Quilmes, Argentina; Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – bf-santos@uol.com.br

Destaca-se que o professor necessita transitar entre esses saberes a fim de se tornar o professor ideal como definiu Tardif (2000) como sendo,

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p.39).

Essas experiências são adquiridas a partir das trocas existentes no ambiente escolar, seja com os colegas de profissão ou com os estudantes que carregam conhecimentos advindos de seu meio/grupo social, cultural e vivências fora do espaço escolar formal, além das trocas com a comunidade onde a escola está inserida.

A necessidade de levar em consideração o contexto e as vivências do estudante no ato de ensinar é entendida por Paulo Freire como uma atitude fundamental para a promoção da aprendizagem. Freire busca levantar uma série de questionamentos a respeito da necessária valorização dos conhecimentos ou saberes socialmente construídos pelos indivíduos com seus pares. Eis algumas das indagações realizadas por ele:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2011 p.32)

Essas inquietações apresentadas por Paulo Freire deram origem e/ou orientaram o desenvolvimento de inúmeras pesquisas e de metodologias para o ensino, na busca de tentar aproximar o conteúdo disciplinar com a vivência dos educandos. Destaca-se atualmente o uso da noção de *contextualização*, que pode ser entendida como uma possibilidade de aproximação da vivência e experiência dos discentes com o saber disciplinar (conhecimento científico) de modo a estabelecer significação. Nesse sentido, elencamos a seguinte pergunta problema para nortear nossa investigação: *Como os professores do Colégio Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus compreendem a importância de valorizar os saberes dos estudantes durante as aulas?*

Desse modo, essa pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender o entendimento dos professores sobre a importância de valorizar os saberes dos estudantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

METODOLOGIA

Uma pesquisa de cunho qualitativo, conforme compreendida por Silveira e Córdova (2009, p. 31), é aquela que se preocupa “com aspectos da realidade que não podem ser

quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se tornou adequada para entendermos a compreensão dos professores a cerca da importância da vivência dos estudantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Utilizamos como recurso metodológico para a construção de dados a partir de um questionário eletrônico semi-estruturado (10 questões) respondido por um grupo de professores da Escola Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus, localizado na cidade de Valença – Bahia. Responderam ao questionário oito professores. Para a análise dos dados optamos pelo método de Análise Textual Discursiva (ATD), descrito por Moraes; Galiazzi (2006) como:

[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois polos, que se apoiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto. (p.118)

Conforme esclarece Moraes (2003), seguimos as três componentes que necessárias para o desenvolvimento da ATD: a “desconstrução dos textos do corpus, a **unitarização**; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a **categorização**; e por fim, o **captar do novo emergente** em que a nova compreensão é comunicada e validada.” (p. 192, grifos nossos).

O processo de análise foi iniciado quando as respostas do questionário foram exploradas e passadas pelo processo de unitarização, ao qual criamos as unidades de análise. A segunda fase conforme a ATD foi a categorização que “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias.” (MORAES, 2003 p.197). Das análises realizadas surgiram as seguintes categorias a posteriori, e que serão discutidas a seguir.

- Escola do campo e suas particularidades.
- Relação da vivência dos estudantes com o conhecimento escolar.
- Uso da vivência/contexto para a promoção da aprendizagem.
- Compreensão e prática da contextualização

DIÁLOGOS ENTRE SABERES, RESPEITO À VIVÊNCIA E CONTEXTUALIZAÇÃO.

Inúmeros são os saberes necessários para o ato de ensinar. Tardif (2000) apontou que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes” (p. 36). Nesse sentido, conhecer o conteúdo não é suficiente para um processo de ensino-aprendizagem eficiente.

Como já apresentado os saberes docentes definidos por Tardif (2000) são os profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais correspondem aos saberes adquiridos no processo formativo de professores. Os saberes disciplinares dizem respeito ao campo do conhecimento sob a forma de disciplina, são aqueles saberes incorporados à prática docente selecionados pelas instituições de ensino universitário. Como saberes curriculares entende-se aqueles referentes à organização curricular realizada pela instituição escolar. Já os saberes experienciais são aqueles aprendidos pela experiência do profissional docente e pela própria prática são validados, correspondem às vivências pessoais e coletivas que constitui o saber-fazer e o saber-ser.

No processo educativo, não só a experiência e vivência do professor merece destaque. Paulo Freire em seus escritos e em sua prática sempre valorizou a vivência dos estudantes a fim de favorecer a aprendizagem. Para ele, o aluno tem a possibilidade de melhor apreender os conteúdos escolares ao tempo que estes são correlacionados com o seu dia a dia. No livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2011) faz menção a inúmeras exigências para o ato de ensinar, dentre elas destacamos que “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. O autor enfatiza que no ato de ensinar o professor necessita levar em consideração aquilo que o aluno traz como conhecimento, ou seja, o aluno é considerado dotado de informações que precisam ser resgatadas no espaço escolar a fim de fazerem sentido no processo de ensino. Paulo Freire faz uma crítica ao ensino que se distancia da realidade do educando ao questionar,

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidadedescuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não hálixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2011 p.15)

Freire sugere que se estabeleça uma “intimidade” entre os saberes escolares e os conhecimentos apreendidos pela vivência. A escola não pode apenas transferir conhecimento,

mas promover um espaço em que o conhecimento seja produzido, de tal modo que possa trazer significado.

As ideias defendidas por Paulo Freire foram se dissociando e formando outros conceitos, como a contextualização, que atualmente é recomendado por inúmeros documentos oficiais da Educação.

Existem inúmeras concepções do que vem a ser a contextualização. Historicamente este termo passou a ser utilizado com frequência após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio (PCNEM) em 1999. Outros documentos oficiais apontam definições e indicações sobre o que vem a ser o ensino contextualizado (BRASIL, 1998a, 1999, 2006, 2010). De modo geral, esses documentos nos direcionam a compreender que o ensino contextualizado é aquele pensado de modo a promover o posicionamento crítico e que os conhecimentos escolares se relacionem com a vivência dos estudantes, propiciando uma nova leitura de mundo, articulando o conhecimento científico com os saberes da vivência (BRASIL, 1998a, 2010).

Alguns autores como Silva (2007); Scafi (2010); Wartha e Faljoni-Alário (2005), corroborando com as recomendações oficiais, buscaram compreender a contextualização. Silva (2007) destacou que a contextualização pode ser compreendida como,

[...] um “meio” de possibilitar ao aluno uma **educação para a cidadania** concomitante à aprendizagem significativa de conteúdos. Assim a contextualização se apresenta como um modo de ensinar conceitos das ciências ligados à **vivência dos alunos**, ou seja ela é pensada como recurso ou como meio norteador do processo de ensinar (p. 10, grifos nossos).

Na perspectiva de Wartha, Silva e Bejarano (2013), o ato de contextualizar refere-se à possibilidade relacionar a vivência do estudante no processo de aquisição do conhecimento científico, ao passo que o educando possa se formar de modo crítico na sociedade.

Diante do exposto pode-se inferir que essas compreensões do que vem a ser a contextualização correlacionam-se com o proposto por Paulo Freire, o uso e respeito dos saberes dos estudantes para a promoção de um ensino que tenha significado ao passo que promove a formação de um cidadão crítico e agente de transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

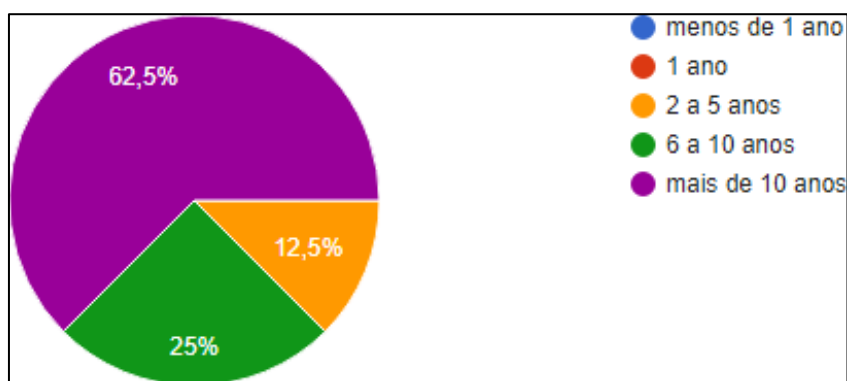
Serão apresentado a seguir os resultados e suas discussões obtidas por meio da análise dos questionários respondidos pelos professores da Escola Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus. Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, estes foram

codificados com as 8 letras iniciais do alfabeto, assim temos PA; PB; PC; PD; PE; PF; PG; PH, sendo P (professor). Inicialmente, farei uma breve descrição dos envolvidos na pesquisa e passarei para a discussão das categorias de análise.

Sobre os participantes da pesquisa

Responderam ao questionário um total de oito professores, sendo cinco mulheres e três homens. No que diz respeito ao tempo na docência,

Figura 1- Tempo na Docência



Fonte: Os autores

A maioria dos professores possui mais de 10 anos na docência e 25% dos participantes estão entre 6 e 10 anos na sala de aula, esse dado nos faz refletir sobre o que Tardif apontou a respeito dos saberes, especialmente, os saberes experienciais que são aqueles adquiridos pelo docente ao longo da experiência prática e também incorporados pela experiência individual e coletiva. Nesse sentido pressupõem-se que professores mais experientes devam possuir uma melhor concepção do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que já vivenciaram inúmeras situações que melhoram a possibilidade do saber-fazer.

Todos os professores atuantes são licenciados e possuem especialização, mas nem todos atuam na sua área de formação, o que muitas vezes pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no resgate da vivência para a promoção de um ensino mais significativo, uma vez que os saberes disciplinares são fundamentais à prática docente. Segundo Tardif (2000) os saberes disciplinares “correspondentes aos diversos **campos do conhecimento sob a forma de disciplina** - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente” (grifo nosso, p.38).

Após realizadas reflexões sobre os participantes, passarei a discussão das categorias.

Escola do campo e suas particularidades

Esta categoria discute como os professores percebem as especificidades que a escola do campo possui e a necessidade de adequar o ensino na escola do campo pautado nessas particularidades.

A escola do campo possui inúmeras peculiaridades, uma delas está atrelada à concepção de ensinar no campo. De acordo com Bonmann (2015), durante o período de maturação acadêmica, os professores não recebem formação adequada para lidar com a realidade dos estudantes do campo, justificando assim, o desinteresse em estabelecer ligação da prática docente com as atividades na comunidade. O autor afirmou ainda que há uma desvinculação por parte da comunidade dos trabalhadores rurais com as ações desenvolvidas por seus filhos na escola.

Os professores participantes da pesquisa compreendem que trabalhar na escola do campo requer deles um pensar diferente sobre a articulação do conteúdo. Nesse sentido, percebe-se que os docentes percebem as particularidades da escola do campo. Estes se mostraram preocupados ao afirmarem, por exemplo, ser necessário “associar os conteúdos específicos com a realidade dos nossos discentes” (PE).

PC corrobora com o PE ao sinalizar que “é preciso compreender a realidade do campo para que se faça uma real aplicação dos saberes para melhor proveito do estudante”. Neste sentido entendemos que a concepção de se trabalhar na escola do campo por esses professores tem se distanciando do que Pinto (1981) relatou no sentido de que os professores têm desinteresse em associar o conteúdo com a vivência do estudante. Dessa forma, percebemos que avançamos nessa percepção. As ideias apresentadas pelos professores se aproximam da concepção de Paulo Freire.

Relação da vivência dos estudantes com o conhecimento escolar

Sobre a importância da vivência dos estudantes pode-se destacar que alguns professores a associam com o fazer significado, como pode ser visto nas respostas de alguns professores. O PA afirmou que utiliza a vivência do educando “*para que os conhecimentos adquiridos na escola sejam significativos*” (PA). O PC afirmou que “*faz mas (sic) sentido e desperta a busca por conhecimento além do que já estão acostumados*”. Dessa forma, a vivência é utilizada como mediação de significação para os conteúdos apresentados em sala

de aula. Essa concepção corrobora com o que Freire (2011) defende, um ensino pautado no saberes dos estudantes para que possa ter significado. Nesse sentido,

[...] Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o **dever de não só respeitar os saberes com que os educandos**, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (grifo nosso, p.15).

Nessa mesma perspectiva PH afirmou que *“utilizar os conhecimentos dos alunos é de suma importância no processo do ensino/aprendizagem”*. No entanto este docente não justifica a relevância de fazer uso da vivência do educando. A ausência dessa informação pode nos levar a refletir que muitas vezes o professor sabe que é necessário, mas que não consegue materializar na prática o significado de fazer uso da vivência para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Outros professores fazem menção à contextualização, afirmando ser de grande importância para a possibilidade de trazer reflexão e também de *“atrelar o conhecimento da vida ao conhecimento científico”* (PD). PH, afirmou que *“é na vivência que percebemos as necessidades e desejos desse público”*, esta resposta nos mostra que além da vivência dar significação ao conteúdo, a vivência na escola do campo nos direciona a algumas problematizações, como por exemplo: afinal, o que necessita ser discutido em sala de aula? A que sujeitos se destina o estudo deste conteúdo? Que tipos de cidadão formar? Essas e outras questões podem ser compreendidas com o entendimento da vivência.

Uso da vivência/contexto para a promoção da aprendizagem

No que diz respeito a fazer uso da vivência na sala de aula, todos afirmam usar a vivência, e apenas PA diz que usa às vezes. No entanto, o modo como o contexto dos estudantes vem sendo utilizado se distancia do objetivo real, uma vez que anteriormente os professores afirmaram que a vivência era importante para trazer significação, no entanto ao serem questionados de como eles fazem uso dessa vivência percebe-se que a maioria apenas cita uma situação do cotidiano durante aulas. Dessa forma, o contexto dos estudantes vem sendo utilizado apenas como meio de exemplificar o conteúdo.

O PB apontou que *“os alunos sempre contam algo do seu cotidiano referente ao conteúdo dado em sala”*, a partir dessa fala podemos inferir que os estudantes podem estar trazendo a sua vivência por acreditar que suas ideias e contribuições são acolhidas em sala de aula pelo PB.

PG afirmou que busca dar exemplos do cotidiano além de lançar “*questões problemas que estão presentes na vivência deles*”. Trabalhar com problemas presentes no dia a dia do educando pode ser uma possibilidade para a promoção do ensino e da aprendizagem.

Foi possível perceber que PH foi quem mais se aproximou da proposta de contextualização defendida pelos autores Silva (2007); Scafi (2010); Wartha e Faljoni-Alário (2005). PH respondeu que “*trabalhando com medidas de superfície pode perceber que muitos conhecem a medida de tarefa apenas como extensão ou padrão medida por varas ou passadas*”. Podemos inferir que, para os estudantes, a partir dos conhecimentos apreendidos, poderão fazer uma nova leitura a cerca daquilo que eles já traziam como conhecimento sobre medidas.

Compreensão e prática da contextualização

Sobre a compreensão e prática da contextualização nenhum dos professores se aproximou da concepção de contextualização com o sentido de por meio da contextualização, desenvolver uma visão crítica junto aos alunos a fim de se posicionar frente às situações diárias. Todos os professores remetem a contextualização apenas como exemplificação. No que diz respeito à prática da contextualização a maioria (70%) afirmou usar a contextualização. Por exemplo, o PB apresenta como prática contextualizada o seguinte trecho “*os alunos sempre contam algo do seu cotidiano referente ao conteúdo dado em sala*”.

PH apontou a dificuldade de promover a contextualização uma vez que nem sempre ele trabalha com a disciplina ao qual possui formação. Neste sentido ressaltamos o que Tardif falou sobre a importância dos saberes disciplinares que são necessários para a prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do campo possui particularidades que precisam ser levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da análise realizada foi possível perceber que os professores da Escola Estadual do Campo Hermínio Manoel de Jesus compreendem a necessidade de considerar essas particularidades no processo de ensino e aproveitar as vivências (saberes) dos estudantes para a promoção de um ensino que tenha significação para os envolvidos.

Apontamos também que apesar de reconhecer a necessidade de considerar o contexto dos alunos, os professores apresentaram uma visão limitada de como utilizá-lo, uma vez que se apropriavam do dia a dia do educando como uma possibilidade de exemplificação e não

como um meio de desenvolvimento e posicionamento crítico, com vistas para uma aprendizagem com maior significação.

Diante do exposto entende-se como crucial para ampliar a visão dos professores uma formação continuada para que estes se apropriem das possibilidades de uso do contexto dentro das suas disciplinas para que a vivência seja utilizada de modo a trazer significado e transformação do meio em que os estudantes vivem.

REFERÊNCIAS

BÖNMANN, P. A.. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, 2015

BRASIL. **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.

_____. **OCEM**. Orientações Curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2006.

_____. **DCNEM**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1998a.

_____. **PCNEM**: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v.9 n.2, 2003. p.191-211.

MORAES, R.; GALLIAZZI, M.C. Análise Textual Discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v.12, n.01.p. 117-128, 2006.

SILVA, E. L. **Contextualização no Ensino de Química**: idéias e proposições de um grupo de professores. São Paulo, SP: USP, 2007. Orientador: Maria Eunice Ribeiro Marcondes. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, Instituto de Química, Depto. Química Fundamental, 2007.

SILVEIRA D. T.; CORDOVA F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

WARTHA, E.J; SILVA, E.L; BEJARANO, N.R.R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**. vol. 35, n.2, p. 84-91. 2013.