

OS ESTÍMULOS DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Tarcila Oliveira Santana¹
Edmerson dos Santos Reis²

RESUMO

O artigo busca investigar a presença dos estímulos nas práticas da educação contextualizada, com vistas a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes. A pesquisa é realizada a partir da revisão de literatura científica em artigos e livros, para a estruturação conceitual e referencial teórico do estudo. Explora-se a compreensão da educação do campo como um espaço de direitos e de aprendizagens contextualizadas significativas, que devem favorecer, em sua prática, a possibilidade de estímulos diversos no processo de aprendizagem discente. Este artigo descortina, portanto, novos diálogos possíveis para a compreensão dos processos de aprendizagem nas escolas do campo, e pressupõe a discussão de novos saberes docentes para a aplicabilidade de estímulos na sala de aula.

Palavras-chave: Contextualização; estímulos; aprendizagem.

LEARNING STIMULES IN CONTEXTUALIZED EDUCATION PRACTICES FOR THE COEXISTENCE WITH SEMIARID

ABSTRACT

The article seeks to investigate the importance of stimuli and how they are provided in the contextualized education practices, to promote the learning and development of students. The research is conducted from the review of scientific literature in articles and books, for the conceptual structuring and theoretical framework of the study. It is explored the understanding of the field education as a space of rights, of meaningful contextualized learning, which should favor in its practice the possibility of diverse stimuli in the student learning process. Therefore, this article unveils new possible dialogues for the understanding of learning processes in rural schools, and presupposes the discussion of new teaching knowledge for the applicability of stimuli in the classroom.

Keywords: Contextualization; stimuli; learning.

Submetido em: 22/8/2019

Aceito em: 24/3/2020

¹ Autora correspondente: Centro Universitário UniFTC. R. Canadá, 309 – Centro, Juazeiro/BA, Brasil. CEP 48904-460. <http://lattes.cnpq.br/1270404898544907>. <https://orcid.org/0000-0003-2095-0487> tarcila_oliveira.1@hotmail.com

² Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro/BA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4799013495727395>. <http://orcid.org/0000-0003-3153-6759>.

Queremos a escola
Que respeita o que sabemos
A Universidade da Vida!
Onde todos aprendemos
A que estuda conosco o mundo nosso
Sem esquecer que o vosso
Também está nesse mundo

Prof. Dr. Alexandre Eduardo de Araújo. Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

Quando nascemos, não possuímos conhecimentos prontos. A aprendizagem, como um fenômeno complexo, requer estímulos externos e internos para o seu desenvolvimento. Estamos pré-dispostos ao aprendizado, e a aquisição de novas habilidades e conhecimentos dependem necessariamente das experiências vividas mediante a interação com o meio e com o sujeito. O processo de aprendizagem é complexo e depende de inúmeras interações que recebemos do meio, e essas interações contribuem para o nosso aprendizado e desenvolvimento (CONSEZA; GUERRA, 2011).

Certamente, os docentes se estabelecem como sujeitos protagonistas dessa interação, pois atuam diretamente para estimular a aprendizagem e desenvolver habilidades, que são utilizadas pelos sujeitos até sua vida adulta. No exercício docente, devem estar presentes desafios para a produção do conhecimento, aplicação de estratégias e atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (ZANATA, 2014).

A obtenção de conhecimentos sobre a existência dos estímulos, como estes se estabelecem e, principalmente, sobre quais atividades escolares podem potencializar os discentes, portanto, são fundamentais para a conquista de práticas contextualizadas mais significativas, especialmente as que permitem a percepção das individualidades dentro da diversidade (SIMÕES, 2016).

Como centro da discussão, colocamos o diálogo da educação contextualizada para a convivência com o semiárido, praticada em muitas escolas do campo, como uma prática enriquecedora de experiências que poderão propiciar a aprendizagem com as atividades docentes na convivência com outras crianças, nos processos de descoberta, de reconhecimento e relação com o meio em que vivemos (REIS, 2011).

As escolas do campo devem se estabelecer como um território educativo dinâmico, que não somente buscam a luta por direitos de acesso dos povos do campo no processo de formação, mas que também lutam por processos que têm por objetivo a qualidade do ensino de forma significativa e que fomentem práticas exitosas de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos (REIS, 2011).

Dessa forma, o objetivo desse artigo é investigar a existência de estímulos proporcionados nas práticas da educação contextualizada que favoreçam a aprendizagem dos discentes, com o discurso sobre a necessidade de as escolas do semiárido buscarem práticas que estimulem o processo de aprendizagem contextualizada, esclarecendo sobre a importância destes nas práticas pedagógicas, e como os mesmos podem contribuir para o processo de escolarização.

A pesquisa se baseia na reunião de dados, por meio da revisão bibliográfica com caráter analítico, e se desenvolve a partir das leituras e análises de textos que dão suporte à apropriação do conhecimento, à interpretação e redação dos aportes que sustentam a arguição e que contribuem para que sejam atingidos os objetivos previstos e as reflexões sobre o tema.

POR UMA APRENDIZAGEM CONTEXTUALIZADA SIGNIFICATIVA

Reconhecer a escola do campo como um espaço de produção de saberes é superar a visão do campo como lugar do atraso e da inércia. O campo é, também, espaço de aprendizagem e território social e cultural dinâmico de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores. Contribui com o processo de construção de uma política de educação justa, democrática e inclusiva, contemplando a diversidade cultural do país. Assim, a Educação do Campo se situa como direito da sociedade (SOBREIRA; MEDEIROS, 2014).

Esse direito ainda é cobrado, devido ao presente descaso com os povos do campo. Ao longo dos anos, isso ficou evidente nas políticas públicas compensatórias, nos programas e projetos emergenciais e nas ações governamentais desenvolvidas para essa população. Os direitos básicos eram centrados para o espaço urbano, enquanto o meio rural não era reconhecido como espaço social de constituição de identidades (REIS, 2011).

Estabeleceu-se uma universalização de propostas, que atingem os aspectos sociais, econômicos e educacionais, e que passa a ser criticada pelos movimentos sociais, na busca não somente do direito ao acesso à escolarização, à qualidade e à educação digna e igualitária, mas também à luta pela valorização dos saberes locais, à superação da invisibilidade dos sujeitos e à marginalização do campo (REIS, 2011).

Por este motivo, as ações sociais voltadas para a convivência com o semiárido e para a educação do campo estão envolvidas em conflitos e tensões históricas. Elas explicitam preconceitos, discriminações e exclusões, e apresentam, igualmente, em seus debates, a relação campo-cidade, o direito à escolarização, a crítica ao modo de produção do conhecimento e às políticas públicas educacionais, a busca pela valorização do homem/mulher numa dimensão universal, a busca de um processo educativo, o qual deve superar os interesses e as necessidades do desenvolvimento capitalista, e o acesso à formação, permanência e qualidade do ensino (REIS, 2011).

No contexto do semiárido brasileiro, a aprendizagem contextualizada surge em críticas relacionadas a fundamentos e práticas pedagógicas descontextualizadas, que marginalizam os sujeitos e o meio em que vivem. Vem sendo pautada, principalmente, pelos movimentos sociais, em diversos espaços organizativos e em defesa de políticas públicas que consideram as singularidades de territórios quilombolas, indígenas, semiáridos e do campo e os modos de vida de seus habitantes (REIS, 2011).

A educação, como uma das formas de interação e conhecimento do sujeito, se torna crucial na construção de significação e identidades, pois é mediante o contato com o meio e com as aprendizagens da vida que nos tornamos quem somos. No semiárido,

portanto, é imprescindível que as práticas educativas sejam norteadas por uma educação que valoriza a realidade do contexto, que contribua para nos “libertarmos” da colonialidade, visto que a própria escola, historicamente, usou de mecanismos para disseminar práticas colonialistas nos livros, no currículo e nas suas práticas.

A educação contextualizada surge como um meio para a construção de identidades voltadas à valorização das especificidades do semiárido, e para a exploração das vivências e saberes que são únicos neste local, com suas histórias, costumes e cultura, para que essa identidade esteja voltada à ideia de pertencimento e que possa superar os aspectos negativos da “colonização”. Nesse sentido, como afirma Josemar Martins,

[...] discutir a contextualização da educação é também discutir sua colonização. E agora não se trata mais da relação de colonização de um país sobre outro, mas especialmente de grupos humanos sobre outros, regiões sobre outras, de narrativas sobre outras. Trata-se de reconhecer, por tanto miúdas colonizações que não se prendem às grandes oposições, mas estão especialmente embutidas na linguagem cotidiana, língua oficial, na sexualidade, nas identidades, nas regionalidades, etc. (MARTINS, 2006, p. 42).

A ideia da contextualização do conhecimento, do ensino e da aprendizagem vem ocupando os espaços educacionais na defesa da inclusão de saberes contextualizados e alternativos, que se estruturam a partir do contexto social e cultural dos alunos e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares. Passa, fundamentalmente, por uma estratégia pedagógica que inclui outras formas de conhecimento, em contraponto a um modelo tradicional, ligada à prática, à experiência e ao cotidiano dos alunos e à valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais (FESTAS, 2015). Essa prática se estabelece num movimento de busca por aprendizagens que façam sentido para os discentes e que despertem novas formas de conhecimento.

Uma proposta que assume o compromisso de ser crítica e transformadora, construída de forma democrática e participativa, precisa trabalhar com novos instrumentos pedagógicos que favoreçam a problematização da realidade e a inquietação dos sujeitos sociais, possibilitando que as pessoas envolvidas com as práticas educativas possam tomar novas atitudes enquanto protagonistas na luta pela construção de novos sonhos para a região (LIMA, 2007, p. 27).

A compreensão do espaço para as intervenções pedagógicas é fundamental para a atuação docente, a qual deve buscar práticas que dinamizem o cotidiano das escolas e que possam viabilizar aprendizagens cada vez mais significativas, mediante estímulos diversos e ações que façam a diferença no desenvolvimento discente (ZANATA, 2014).

A criança, a partir dos estímulos que recebe do ambiente, desenvolverá habilidades e novos conhecimentos; desta forma, é fundamental a interação do corpo com o contexto social em que se vive. Desde seu nascimento, a criança observa a reação das pessoas que estão envolvidas em seu cotidiano e, assim, quanto mais ela participa de experiências afetivas, físicas, perceptivas e sociais, maior será o enriquecimento e o desenvolvimento da sua inteligência (SCHIAVO; RIBÓ, 2017).

As questões do dia a dia dos alunos oportunizam mais significado para a aprendizagem, assim como a utilização de outros espaços fora da escola, para o compartilhamento de informações, ajudarão os alunos a escolher, adaptar, compartilhar, inventar

e propor hipóteses ou ferramentas que os poderão ajudar na resolução de problemas e facilitar seu entendimento, como afirmado por Bartoszeck (2019, p. 4), quando diz que é preciso aprofundar o estudo de “ambientes educativos não tradicionais, que privilegiem oportunidades para que os alunos desenvolvam entendimento, e que possam construir significado à partir de aplicações no mundo real”

Entende-se que a aprendizagem é um ato social, sendo indissociável a sua relação com os sujeitos e com o meio; assim, a influência da realidade e a vivência prática ganham destaque quando se fala em aprender. Quando experimentamos e colocamos em prática o conhecimento, aprendemos mais e melhor.

Acredita-se que a busca por uma aprendizagem contextualizada e cada vez mais significativa para os sujeitos perpassa por experiências de mobilização e transformação social. Os sujeitos são conscientes da sua realidade quando a aprendizagem é construída de forma crítica e participativa, com o desenvolvimento de ações que promovem estímulos diversos e que fomentam uma formação integral.

OS ESTÍMULOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS

Quando nascemos, necessitamos de interações para potencializarmos nosso desenvolvimento, e fazemos essa interação por meio dos nossos órgãos sensoriais, que são como alimentos para o nosso cérebro. Entende-se que o ser humano já nasce com a capacidade básica de integrar estas sensações ao cérebro, no entanto, o seu desenvolvimento dependerá dos estímulos ambientais, principalmente na interação com o outro (ANDRADE *et al.*, 2016).

Compreendida como um processo complexo e dinâmico, a aprendizagem estrutura-se a partir de um ato motor e perceptivo, no qual a informação é inicialmente apreendida do ambiente, passando por um contínuo processamento, com sucessíveis níveis de elaboração, desde a captação das características sensoriais, a interpretação do significado até a emissão da resposta. Desta forma, a aprendizagem pode ser compreendida de forma global, incluindo não somente o desenvolvimento cognitivo, as aquisições de conceitos ou as aprendizagens escolares, como também as várias dimensões do comportamento adaptativo, todos eles dependentes do funcionamento adequado do processamento sensorial. Sendo assim, a aprendizagem ocorrerá a partir da recepção e da troca de informações entre o meio ambiente e os diferentes centros nervosos, que se inicia a partir de um estímulo de natureza físico-química advindo do ambiente (SHIMIZU; MIRANDA, 2012).

Segundo Relvas (2018), a aprendizagem é um processo integrado, que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá pela alteração de conduta de um indivíduo, mediante a aquisição de informações, que podem ser absorvidas por meio de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos.

O humano nasce potencialmente inclinado a aprender, necessitando de estímulos externos e internos (motivação, necessidade) para o aprendizado. Há aprendizados que podem ser considerados natos, como o ato de aprender a falar, a andar, necessitando que ele passe pelo processo de maturação física, psicológica e social.

Na maioria dos casos, a aprendizagem se dá no meio social e temporal em que o indivíduo convive; sua conduta muda, normalmente, por esses fatores e por predisposições genéticas (RELVAS, 2018, p. 91).

Assim, analisar a influência do meio é fundamental para o processo de aprendizagem, pois os estímulos ambientais fazem parte do nosso desenvolvimento, e é necessário repensar a prática escolar, por meio do papel do professor como sujeito consciente dos mecanismos de estimulação da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. A princípio, é importante entender que os estímulos são mecanismos que incentivam, impulsionam ou excitam a atividade de um órgão, enviados para o cérebro para ativar o raciocínio e a assimilação. A aprendizagem humana depende, portanto, da maturação genética e da estimulação social que a criança recebe do meio. O que é aprendido faz parte da cultura, por necessidade de adaptação ao meio; o que não é inato é o seu lado cultural (ZANATA, 2014).

A quantidade de estímulos deve respeitar o crescimento, o desenvolvimento, a capacidade, o interesse e as possibilidades da criança, usando como indicador a faixa etária das crianças para ações, atividades e intervenções adequadas às suas necessidades. Schiavo e Ribó (2017) afirmam, igualmente, que os estímulos não são desenvolvidos separadamente, que o trabalho é integrado e necessita da interação adulto/criança, criança/criança e criança/objeto com o seu meio ambiente, explorando, experimentando e ampliando os sentidos, as sensações, os sentimentos e seu agir. Os estímulos, desta forma, provocam infinitas ações no cérebro e no desenvolvimento infantil.

A contribuição de Zanata (2014) possibilita pensarmos sobre o processo de motivação do aluno em sala de aula, pois o autor acredita que o trabalho do professor não estaria propriamente na motivação do aluno, mas na sua estimulação ou incentivo. O docente deve estimular o educando, de tal forma que aumente a sua motivação pelos conteúdos trabalhados, tanto em sala de aula como fora dela. Entende-se que há a necessidade de uma nova forma de pensar o ato de aprender.

Para que não esteja voltado somente para o conteúdo pelo conteúdo, voltado para a técnica pela técnica, voltado para a prática pela prática, para o contexto pelo contexto, para o sujeito pelo sujeito, mas que seja um trabalho no qual todos estes aspectos estejam engajados, acreditando numa linha de ação sistêmica, utilizando um pensamento crítico aguçado, para que o sujeito possa adquirir a capacidade de estar preparado para as situações que a ele se apresentem, que possa tornar-se uma pessoa capaz de pensar analisando, avaliando, refletindo, desenvolvendo um senso crítico, capaz de conduzi-lo a uma forma resiliente de pensar (PEREIRA, 2010, p. 120).

É necessário lembrar também, que o ato de aprender é individual. Cada sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprio; por isso, se torna inviável a realização de planejamentos e atividades que não dialogam com as necessidades dos sujeitos, que não se adequam à sua realidade e potencialidades. É imprescindível que os professores sintam a necessidade de conhecer os seus discentes, busquem meios de compreender a forma como podem estimular novas aprendizagens

e conhecimentos pertinentes aos níveis adequados dos seus discentes (CONSEZA; GUERRA, 2011). Destaca-se, então, que o aprender é complexo e dinâmico e exige um rompimento com as formas tradicionais de compartimentação dos saberes, com a fragmentação, simplificação e descontextualização do ensino.

TIPOS DE ESTÍMULOS E SUA INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Os estímulos fundamentais para o desenvolvimento das crianças são os afetivos, os físicos, os cognitivos e os sensoriais. Os estímulos afetivos se relacionam com os processos emocionais do sujeito, com seus sentimentos, desejos e interações. Estimular a afetividade é transmitir, desde o nascimento do sujeito, sentimentos de carinho e amor. Esses estímulos são reforçados ao longo da vida pelas interações sociais, atenção, segurança, demonstração de interesse e elogios. Os vínculos afetivos contribuem para os sujeitos expressarem melhor seus sentimentos, medos, ansiedades, prazeres, autoconfiança e autoestima (SCHIAVO; RIBÓ, 2017).

Segundo Reginatto (2013), uma criança carente de afeição tende a encontrar dificuldades para se entrosar e se relacionar com as demais, o que acaba impedindo-a de participar adequadamente do processo de ensino-aprendizagem. Quando um professor desconsidera a importância do afeto, está contribuindo para formar um indivíduo indiferente. É preciso, pois, estabelecer uma relação de amizade, respeito e confiança. Considera-se que, com as carências afetivas supridas, as crianças sentem-se valorizadas e respeitadas, e passam a se desenvolver e a participar do processo de ensino-aprendizagem com mais dedicação (REGINATTO, 2013).

O professor, como estimulador de afetividade, não pode deixar de conjugar verbos como incentivar, apoiar, aconselhar; muitas vezes, com pequenas atitudes, poderá transformar a escola num ambiente mais acolhedor, transformando o aprendizado em momentos prazerosos de desenvolvimento de habilidades necessárias para o convívio social. Desta forma, educar a emoção é a habilidade relacionada com o motivar a si mesmo e persistir mediante frustrações, controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas, praticar gratificações prolongadas, ajudar a libertar seus talentos, conseguir o engajamento e objetivos comuns (RELVAS, 2018). Quando nos referimos à nossa capacidade de movimentação, de habilidades e coordenação motora, de lateralidade e de qualquer atividade corporal, estamos nos referindo aos estímulos físicos. O processo de reconhecimento do corpo e a aprendizagem de mover-se envolve o contínuo desenvolvimento da capacidade de usar o corpo efetivamente e harmoniosamente. Por isso, auxiliar as crianças a tornarem-se conscientes do seu potencial de movimento é fundamental no processo de escolarização (ZANATA, 2014).

Segundo Nascimento *et al.* (2011), atividades de movimento introduzidas no momento adequado são essenciais para a formação de comportamentos importantes que servirão de base para todo um desenvolvimento posterior. Deste modo, os

professores, quando planejam suas aulas, devem ter a preocupação no desenvolvimento das habilidades motoras básicas, como correr, saltar, equilibrar, arremessar e chutar, sendo que a falha neste sentido pode acarretar dificuldades em lidar com o próprio corpo na realização de certas tarefas.

Segundo Zanata (2014), a aquisição de habilidades motoras que ocorrem ao longo dos anos é fruto não apenas das disposições do indivíduo para a ação, mas, principalmente, do contexto físico e sociocultural onde o indivíduo está inserido. Por este motivo, a escola, como espaço educativo, deve utilizar, por exemplo, do lúdico, com brincadeiras, jogos e atividades que contribuam para o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, do equilíbrio e do aperfeiçoamento de habilidades manuais, privilegiando também a interação e a troca de experiências.

As crianças pequenas estão envolvidas no processo de desenvolvimento e de refinamento das habilidades motoras, fundamentais para grande variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos. Isso significa que elas devem envolver-se em muitas experiências coordenadas, projetadas para aumentar o conhecimento do corpo e o seu potencial para o movimento (ZANATA, 2014).

A partir da experiência como ação, verificada na motricidade, o indivíduo simultaneamente integra e incorpora o mundo exterior e o vai modificando, construindo estruturas de conhecimento. Por meio do corpo, de onde emana a sensibilidade e a motricidade, e do cérebro, de onde emana a cognição, a criança sente, interage e transforma o ambiente, sendo base da construção dos comportamentos adaptativos que ilustram o desenvolvimento e a aprendizagem humana (SHIMIZU; MIRANDA, 2012).

Já os estímulos cognitivos são atividades que desenvolvem aspectos relacionados à memória, à criatividade, à linguagem e ao raciocínio (ZANATA, 2014). Numa perspectiva cognitiva, a aprendizagem é concebida em termos de aquisição de novas informações, mas não se limita a isso, pois tem, ainda, o objetivo de corrigir, aprofundar, alargar e reorganizar a nossa base de conhecimentos existentes. Neste contexto, a aprendizagem não é independente dos outros processos mentais de atenção, percepção, memória e raciocínio, pois somos o resultado da mediação mais ou menos coordenada dos vários processos cognitivos. Quebra-cabeças, jogos de montar e encaixar, músicas, contação de histórias, leitura, resolução de problemas, a prática e o treino são, portanto, exemplos de estímulos para o cérebro, com vistas ao desenvolvimento cognitivo (PINTO, 2001).

Estratégias ou métodos de repetição da informação escolar baseados na leitura, cópia e revisão são muito mais limitados do que as estratégias que usam a organização, a elaboração e a integração da informação. A integração da informação requer que o estudante seja capaz de reformular um texto ou discurso com palavras próprias, hierarquizar os temas, elaborar sumários, formar imagens mentais, criar analogias com conhecimentos prévios ou situações do dia a dia, pensar, avaliar e criticar a informação de acordo com o seu conhecimento. A prática e o treino frequentes de uma matéria, disciplina ou curso, aliado a critérios de realização elevados e ao uso periódico de momentos de avaliação de conhecimentos tende a produzir uma superaprendizagem (PINTO, 2001).

Inicialmente, todas as informações do mundo exterior e das estruturas periféricas são recebidas pelos receptores e neurônios que constituem o sistema nervoso

periférico, sendo então conduzidas até o sistema nervoso central. É por meio da atuação dos sistemas sensoriais da audição, visão, olfato, gustação, somestesia (tato, dor, temperatura e propriocepção) e vestibular que essas informações são enviadas ao sistema nervoso central, recebidas, registradas, moduladas e discriminadas por meio do processamento sensorial, que são produzidos os comportamentos adaptativos em resposta ao ambiente (SHIMIZU; MIRANDA, 2012).

Percebemos o nosso corpo e todo o ambiente à nossa volta por meio do nosso sistema sensorial. Insuficientes estimulações sensoriais na infância podem ocasionar nas crianças dificuldades em detectar, regular, interpretar e dar respostas adequadas às informações sensoriais recebidas do ambiente, fatores estes que poderão causar prejuízo no desempenho das atividades de vida diária da criança e na sua adaptação aos diversos contextos sociais nos quais interage (ANDRADE *et al.*, 2016).

Os estímulos sensoriais estarão presentes em brincadeiras e atividades sensoriais que incluem ter contato com diferentes materiais, texturas, aromas, sonoridade, sabores, ou seja, atividades que estimulam a sensibilidade e a percepção da criança, que despertem o interesse em relação ao aprendizado, estimulando sua criatividade e curiosidade. Mediante esse contato, será possível o desenvolvimento da integração sensorial, que consiste na capacidade de o indivíduo organizar, interpretar sensações e responder apropriadamente ao ambiente, pois é somente com sucessivas experiências sensoriais que as crianças serão capazes de organizar e integrar estas sensações ao cérebro e criarem respostas adaptativas a elas, atingindo o máximo do seu potencial (ANDRADE *et al.*, 2016).

A importância destas atividades se dá pelo fato de as crianças aprenderem e explorarem o mundo à sua volta por meio do movimento do corpo, do toque e dos sentidos. No caso, estas servirão como ferramentas mentais que beneficiarão as crianças em seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo.

A PRESENÇA DOS ESTÍMULOS NO PROCESSO DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Mediante as reflexões trazidas, percebe-se que a utilização dos estímulos afetivos, físicos, cognitivos e sensoriais, por meio da contextualização do ensino, é uma das formas de apreender a realidade, de relacionar o todo com as partes, numa compreensão de multidimensionalidade dos saberes, de integração com o meio e com os sujeitos.

Compreende-se, segundo Martins (2011), que fazer educação contextualizada é praticar uma educação que parta da realidade dos sujeitos, das riquezas, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas. Mas não para por aí; deve-se produzir conhecimento baseado em trabalhos de pesquisa, em estudos, tematizações, sistematizações, aplicando ações geradas de um itinerário pedagógico que surge da teoria à prática ou vice-versa.

Destacamos o itinerário pedagógico, prática utilizada por diversas instituições do campo que atuam com o processo de contextualização. O itinerário faz parte da proposta pedagógica de muitas escolas do campo, e se estrutura em três etapas: a ida

à realidade, cujo objetivo é o conhecimento da realidade local; o tratamento científico, que é a problematização da realidade por meio da relação com o conhecimento empírico; e a volta à realidade, que é a organização de um processo de transformação dessa realidade, mediante ideias e intervenções (REIS, 2011).

Retratamos, de forma específica, o itinerário pedagógico presente na proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca – Erum –, pertencente à rede municipal de Juazeiro-BA, inaugurada em 1995, a partir da idealização da professora Valdete Gama, dos anseios dos agricultores e de organizações e comunidade local, que contribuíram para a efetivação de uma escola que dialogasse com a realidade local. “Enraizada na cultura do campo, a proposta da nova escola contemplava o processo de formação/recuperação de valores e cultura local e as concepções e os modos de vida dos grupos sociais que vivem no campo” (PAPILOT, 2007, p. 27).

Os conteúdos e métodos trabalhados perpassam o Projeto Global de desenvolvimento local das comunidades, e asseguram o compromisso com a convivência com o semiárido, enfatizando princípios como a valorização e a revitalização das manifestações culturais e regionais, a preservação da fauna e da flora e a valorização dos recursos humanos. A escola coloca em prática esses princípios por meio do itinerário pedagógico citado anteriormente, e tem como base o estudo e a problematização dos assuntos relacionados à realidade local, levando a escola às comunidades e estabelecendo um diálogo participativo entre instituição e contexto (PAPILOT, 2007).

Percebe-se que as três etapas do itinerário pedagógico pressupõem diversas atividades que, utilizadas pelos docentes, estimulam os discentes de forma afetiva, cognitiva, física e sensorial. No itinerário pedagógico, o primeiro momento de assimilação dos conteúdos é o estudo da realidade, que envolve processos de observação e investigação, e é o contato direto com o tema estudado, mediante a relação com a comunidade (REIS, 2011).

O estudo de meio corresponde o contato com o assunto dentro do tema a ser estudado, através do exame e do levantamento de dados sobre o objeto e o fenômeno, permitindo assim, dar início ao processo de abstração e conceitualizado. Nesse estudo, o saber popular é revitalizado e introduzido no ensino. A visão é interdisciplinar e o trabalho fica sendo percebido na intersecção das relações homem-sociedade e homem-natureza, através da comunicação entre os saberes diversos (REIS, 2011, p. 88).

No estudo da realidade, a escola busca levantar os principais problemas e potencialidades da comunidade, utilizando instrumentos variados. Nesse primeiro momento, percebe-se a presença de estímulos sensoriais, físicos e afetivos, por exemplo, nos estudos de paisagem, nas visitas às comunidades, roças e riachos, em que os alunos interagem com o meio e estão dispostos a inúmeras sensações, num processo de reconhecimento do espaço, do seu lugar, estabelecendo o fortalecimento de sua identidade e, ao mesmo tempo, a relação de afetividade, tanto com os sujeitos que representam o lugar quanto com o meio, no sentido de apropriação para o cuidado, respeito e sua valorização.

Sob a orientação do professor, os alunos também são estimulados cognitivamente em atividades como o mapa mental, observações, entrevistas, conversas e recolhimento de materiais, que são identificados, classificados e sistematizados. Acredita-se que todo

esse processo gera estímulos que favorecem a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio e processos cognitivos fundamentais para a aprendizagem.

Consideramos que a neurociência alerta para os processos de comunicação, da qualidade das informações e dos atributos de um bom processo de ensino, os quais acabam por impactar a aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem não é um armazenamento de informações; ela é eficiente quando há o processamento e a elaboração das informações (OLIVEIRA, 2015). Assim, o primeiro contato com o conteúdo deve ser planejado e executado pelo professor, de forma a utilizar mecanismos diversos, que possam promover a descoberta, numa perspectiva de aprendizagem ativa e participativa. Na escola de Massaroca, ao invés de serem meros receptores de técnicas ou receitas prontas que não levam em consideração o contexto dos envolvidos, os alunos constroem seu próprio conhecimento (PAPILOT, 2007).

O diálogo do contexto com o conhecimento científico é proporcionado na segunda etapa do itinerário pedagógico, que se refere ao tratamento científico.

É o momento específico do ensino formal, onde se adquire as informações necessárias para compreender a realidade do objeto e fenômeno estudado. Esta é a hora de trazer a contribuição das ciências, pois, melhor do que explicar é ensinar a procurar a explicação. Segundo Sena (1995), isso deve se constituir um hábito de discussão com o grupo, buscando soluções, fazendo pesquisas nos livros, etc. (REIS, 2011, p. 89).

Os alunos realizam associações da realidade com os conteúdos científicos, refletindo e problematizando, para fazer a devolutiva dos estudos às comunidades pesquisadas. Na compreensão desse conteúdo, é perceptível a presença efetiva dos estímulos cognitivos, que reforçam a capacidade de interpretação e raciocínio lógico. Há o desafio da escola em fomentar a criticidade dos alunos, mediante as análises realizadas das comparações e conexões, pois, como afirma Oliveira (2015), o conhecimento de fatos sem conexões e sem a oportunidade de aprender e compreender não desenvolve uma competência. Assim, estudar comparativamente se torna algo importante para expandir a reflexão e a compreensão dos discentes, pois o aluno aprende referências conceituais que orientam suas ações, diferentemente de aprender os conteúdos em si mesmos.

Oliveira (2015) nos ajuda a compreender a importância de que o conhecimento seja apresentado no formato de situação-problema, devendo ser operacionalizado na prática, no qual o professor deve ser incentivador da observação e desafiar o aluno a buscar respostas e explicações dos conceitos pertinentes. Busca-se, então, que o aluno selecione referenciais concretos que os ajudem a tomar decisões conscientes, que direcionem sua ação em uma situação problema. “As situações-problemas se correlacionam e direcionam o aprendiz para a pesquisa de seus aspectos gerais e comuns, que podem ser referenciais que direcionam a ação” (OLIVEIRA, 2015, p. 185). Podemos perceber essa prática na terceira fase do itinerário.

Nessa terceira fase é realizada uma intervenção prática ou gerada uma mudança de atitude no aluno. O processo de conscientização é presente, assim como a intenção de levar devolutivas ou ideias para as comunidades, para que melhorem o dia a dia local. A volta à realidade pressupõe a possibilidade de transformações para a melhoria

dos problemas locais, a proposição de não apenas ideias, mas de colocar em prática ações ou produtos que façam a diferença para a comunidade ou para a escola (REIS, 2011), como constante na proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca – Erum.

A reprodução do fenômeno é um bom instrumento de aprendizagem científica. É nesse exercício que se faz a conexão entre teoria-prática, escola-trabalho e escola-comunidade, através: i) da experimentação de técnicas que preparem os alunos para transformar a realidade, com base nos conhecimentos adquiridos nos dois primeiros momentos; ii) da realização de um trabalho que ofereça um produto acabado, em nível da própria família, em benefício da comunidade e/ou da própria família, em benefício da comunidade e/ou da própria escola ou mesmo da atividade comunitária (REIS, 2011, p. 90).

Unir teoria e prática é fundamental para a apropriação do conhecimento, pois a criança aprende, descobre, inventa e experimenta o conhecimento por meio da ação. Cabe aos docentes propor desafios, encorajar e provocar a elaboração dos saberes mediante diversas experiências. Não são necessários recursos sofisticados; para que os sujeitos construam novos pensamentos e vivenciem situações desafiadoras simples atividades possibilitam estímulos variados, que irão proporcionar uma infinidade de habilidades necessárias para o desenvolvimento discente. Aprender com a prática se torna fundamental, principalmente quando se tem o entendimento da importância dos estímulos na construção desse conhecimento, e esta é uma tarefa que pode agregar estímulos afetivos, físicos, cognitivos e sensoriais, possibilitando e desenvolvendo habilidades que favorecerão os discentes até a fase adulta.

Devemos considerar, também, que os estímulos se estabelecem de uma forma global e integrada. Uma determinada atividade pode conter uma série de estímulos que favorecem áreas diversas do nosso cérebro, compartilhando informações. Desta forma, as atividades, com recursos elaborados ou não, serão importantes para o processo de aprendizagem; porém, mais importante que os recursos, citamos o estabelecimento de estratégias, que ocorrem com o planejamento elaborado de forma sistemática, até se chegar ao final do processo de avaliação, para a análise dos avanços e melhorias a serem aplicadas no ensino (RELVAS, 2018).

Consideramos que a aprendizagem, quando vinculada ao contexto, permite uma condição consciente do discente com a sua realidade, que poderá ter mais sentido e significado, possibilitando o desenvolvimento integral nas suas diversas formas. Contextualizar, nesta perspectiva, é um desafio docente, que se tornará cada vez mais fácil à medida que os docentes estiverem envolvidos em processos de formação para a aquisição de novos saberes fundamentais à prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contextualizada deve facilitar a relação de aprendizagem dos sujeitos com os objetos a serem aprendidos, em um processo que perpassa desde o planejamento até o processo final da avaliação discente. A prática pedagógica, portanto, deve ser sistematicamente pensada e refletida, no sentido de analisar sempre “o que, porque, como fazer”, pensando nas necessidades e potencialidades discentes.

Destacamos a presença de estímulos na prática da educação contextualizada, especificamente no itinerário pedagógico, que, em suas etapas de realização, é capaz de oferecer atividades diversas que favorecem as possibilidades de estímulos de aprendizagem e o desenvolvimento discente.

A presença dos estímulos, afetivos, cognitivos, físicos e sensoriais, sistematizados nos conhecimentos em sala de aula, poderão propiciar vivências que contribuam para uma aprendizagem rica em sensações e em experiências diversas que dialogam com a realidade dos sujeitos, tornando a educação contextualizada cada vez mais significativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P.; LACERDA, H.; DANTAS, J.; OLIVEIRA, A. Percepção dos professores sobre a importância das atividades sensoriais para o desenvolvimento infantil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016. *Anais* [...]. Campina Grande: Cintedi, 2016. ISSN: 2359-2915. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA5_ID56_21102016203050.pdf. Acesso em: maio 2019.
- BARTOSZECK, A. *Neurociência na Educação*. Disponível em: https://nead.ucs.br/pos_graduacao. Acesso em: maio 2019.
- CONSEZA, R.; GUERRA, L. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FESTAS, M. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.* São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507128518>. Acesso em: maio 2019.
- LIMA, E. *A formação de professores no semi-árido: valorizando experiências e reconstruindo valores*. Caderno multidisciplinar – Educação e contexto do Semi-árido brasileiro: Tecendo Saberes em educação, cultura e formação. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007. V. 3.
- MARTINS, Josemar. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semi-árido. In: OLIVEIRA, Ângelo Custódio Néri de. *Educação para a convivência com o semi-árido – reflexões teórico-práticas*. 2. ed. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Resab; Selo editorial Resab, 2006.
- MARTINS, Josemar. Educação contextualizada: da teoria à prática. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado (org.). *Educação contextualizada: fundamentos e práticas*. Juazeiro, BA: Uneb; Departamento de Ciências Humanas – Campus III; Uneb; Nepec-SAB; MTC; CNPq; Insa, 2011.
- NASCIMENTO, F.; SANTOS, L.; ANDRADE, D.; MONTIEL, F.; AFONSO, M.; CHIVIACOWSKY, S. Saberes mobilizados no desenvolvimento das habilidades motoras básicas na educação física escolar. *Revista Didática Sistemática*, Edição Especial, p. 234-246, 2011. Evento Extremos do Sul. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redis/article/view/1758>. Acesso em: maio 2019.
- OLIVEIRA, G. *A pedagogia da neurociência*. Ensinando o cérebro e a mente. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.
- PAPILOT, M. *Pedagogia da Alternância: estudo exploratório na escola rural de Massaroca*. 2007. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2007.
- PEREIRA, D. O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Constr. psicopedag.*, São Paulo, v. 18, n. 16, jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: maio 2019.
- PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: DETRY, B.; SIMAS, F. (ed.). *Educação, cognição e desenvolvimento: textos de psicologia educacional para a formação de professores*. Lisboa, Portugal: Edinova, 2001. p. 17-54.
- REGINATTO, R. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. *Revista de educação do IDEAU*, v. 8, n. 18, jul.-dez. 2013. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/11_1.pdf. Acesso em: maio 2019.
- REIS, E. *Educação do campo: escola, currículo e contexto*. Juazeiro-BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.
- RELVAS, M. *Neurociência e educação*. Potencialidades dos gêneros humanos em sala de aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

SCHIAVO, A.; RIBÓ, C. Estimulando todos os sentidos de 0 a 6 anos. *In: SEMINÁRIO DO CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16.*, 2017. *Anais [...]*. Unicamp: Cole, 2017. Disponível em: alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss17_01.pdf. Acesso em: maio 2019.

SHIMIZU, V.; MIRANDA, M. Processamento sensorial na criança com TDAH: uma revisão da literatura. *Rev. Psicopedagogia*, v. 29, n. 89, 2012.

SIMÕES, E. *A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2016. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis-107.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOBREIRA, L.; MEDEIROS, L. Educação do campo contextualizada no semiárido: desafios e possibilidades. *In: CUNHA, Andrews; SANTOS, Ana Paula; MARIN, Aldrin. Educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro – debates atuais e estudos de casos*. Campina Grande, Paraíba: MCTI, 2014.

ZANATA, M. A contribuição da estimulação para a aprendizagem. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 9, n. 20, jul.-dez. 2014. Disponível em:

http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/222_1.pdf. Acesso em: maio 2019.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação está
sob Licença Creative Commons CC – By 4.0